مهارات القراءة والكتابة للطفولة المبكرة

(إطار تنظيري وتطبيق عملي)

تأليف

د. وائل صلاح السويفي

الكتاب: مهارات القراءة والكتابة للطفولة المبكرة

الكاتب: د. وائل صلاح السويفي

الطبعة: ٢٠٢٢

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

السويفي، وائل صلاح

مهارات القراءة والكتابة للطفولة المبكرة / د. وائل صلاح السويفي

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٣٣٣ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٣ –٤٧-٩٩١ – ٩٧٧- ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٤٢٩٠ / ٢٠٢٢

مهارات القراءة والكتابة للطفولة المبكرة

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

المقدمة

تعلم القراءة والكتابة ضرورة مجتمعبة ويتكون من التفاعل بين الأفراد في تجارب التعلم المتقاسمة مع طفل وأهله، الأخوة والأفراد الآخرون في البيت. أما البيئة الطبيعية فتتضمن مواد التعلم المتاحة في البيت، ويشمل المناخ التحفيزى والعاطفي العلاقات بين الأفراد في البيت، بخاصة ما يعكس مواقف الأهل نحو التعلم وطموحاتم لتحقيق أطفالهم التعلم. وقد أثبتت النتائج أن بعض الميزات المشتركة بين هؤلاء الأطفال وبيوتهم هى على نفس النهج. إن حاصل ذكاء الأطفال الذين يقرأون مبكرًا ليس دائمًا مرتفعًا، بل يتدرجون من ذكاء منخفض إلى ذكاء أعلى. ويمكن للقراء المبكرين أن ينجزوا مهام بياجيه الحسية الوظيفية كما أن لديهم اهتمام بنشاطات القلم – الورقة، والأحرف، والكلمات. كان أهلهم يقرأون لهم وكانوا جاهزين دائمًا لمساعدتهم في عمليتى الكتابة والقرا ءة. هؤلاء الأهل هم أنفسهم يقرأون عددًا لا بأس به من المواد، بما فيها الروايات، والمجلات، والجرائد، وأعمال تتصل بالمعلومات. يملكون الكتب او يستعيرونها، لهم ولأطفالهم، فتجدون مواد القراءة والكتابة قيمة عالية في هذه المنازل كنشاطات ضرورية، تُربط الكتب بالمتعة، والنشاطات الأدبية بالمكافآت، تجد منازلهم منظمة جيدًا، مع برنامج للنشاطات اليومية، والقواعد، ومسئوليات تُناط بكل فرد من أفراد الأسرة، ويضعون نظمًا تتيح التداخل بين البالغين والصغار بشكل اجتماعي، وعاطفي، وفكرى، تداخلاً يؤدى إلى الاهتمام بالتعلم ويؤدى إلى النمو.

ما الأنشطة التى يمكن أن يستخدمها الأهل في تنمية القراءة والكتابة لأبنائهم؟

١- مواد للقراءة بالمنزل Materials to Read in The Home

وجد الباحثون أن الاطفال الذين قرأوا في مرحلة مبكرة كانت الكتب متوفرة لديهم دائمًا، ويمكن أن يوفر الآباء زوايا مكتبية لأطفالهم، ويستحسن أن تكون في غرف نومهم.

يمكن وضع الكتب على رف ما كرف للكتب كما يمكن جعل الكتب في متناول اليد في كل أرجاء المنزل؛ لأن الأطفال يمضون أوقاتًا طويلة في هذه الاماكن، إذ كانت هناك غرفة مخصصة للعب ولوضع الألعاب، فيجب أن تحوي كتبًا فيمكن لكل غرفة ان تحوى كتبًا تصبح في متناول اليد، وقبل ان يبدأ الطفل بالزحف او الكلام، يجب أن تُحضر الكتب إليهم، وهناك كتب ضد الماء يمكن إدخالها حتى إلى الحمام أثناء السباحة.

٢- القراءة كنشاط منزلي Reading as a Home Activity

تشير الأبحاث إلى أن الاطفال الذين يقرأ لهم أهلهم باستمرار، أو أصدقاؤهم، أو أفراد آخرون موجودون في المنزل، هؤلاء الأطفال يصبحون قراء في وقت مبكر، ويظهرون ميلاً طبيعيًّا للكتب، وهذا لا يثير الدهشة فمن خلال القصص المحكية بشكل مستمر، يصبح الاطفال على علاقة حميمة مع لغة الكتب ويدركون وظيفة اللغة المكتوبة. قراءة القصص غالبًا ما تكون ممتعة، مما يبنى رغبة واهتمامًا في القراءة، والتعرض المستمر للكتب يطور قاموس مفردات الاطفال والإحساس بهيكل القصة، وكلاهما يساعدان الطفل على القراءة.

من الواضح أن للتواصل اللغوى بين الفرد البالغ والطفل خلال القراءة للقصة يؤثر تأثيرًا أساسيًّا في تطور القراءة والكتابة، فمثل هذا التواصل يوفر قناة مباشرة من المعلومات للطفل وبالتالى يدعم تطور التعلم لديه، وهذا يؤدى بالطفل إلى الاستجابة لقراءة القصة مع الأسئلة والتعليقات.

يجب أن يقرا الجميع للاطفال كي تصبح القراءة عادة تُمارس في كل زمان ومكان. وقت النوم هو افضل الاوقات لتأسيس عادة القراءة الجيدة. فكلاهما الأهل والأطفال يتطلعون سويًّا لهذا الوقت على أساس انه وقت يتشاركون فيه نهاية اليوم، فالقراءة للأطفال قبل ذهابهم إلى النوم تأثير مريح إنها تخلق روتينًا يجعلهم يكتسبون عادة القراءة بمفردهم قبل ذهابهم للنوم.

وكذلك يجب تشجيع القراءة العفوية، وإذا وجد الأهل أنه من الأسهل القراءة في

اوقات متفرقة من اليوم، فمن الأفضل القيام بذلك على ألا يقرأوا أبدًا. تتطلب القراءة للاطفال أن يحمل الأهل الطفل بين ذراعيهما، وعندما يصبح بإمكانه الجلوس بنفسه، يجلس الأهل والطفل متقاربين من بعضهم البعض، ومن الأفضل إجلاس الطفل في حضن الوالد أو الوالدة، ويجب أن يكون الكتاب بصوره وطباعته مرئيًا بشكل جيد بالنسبة للطفل. كما يجب اعتبار الأطفال مشاركين نشطاء في رواية القصة.

٣- مواد للكتابة بالمنزل Materials for writing in The home

ينبغي أن تتوافر في المنزل مواد للكتابة للطفل، ومن المفضل توفير أوراق بيضاء مسطرة مخصصة للاطفال. وعند بلوغ الأطفال سن الحضانة ما قبل المدرسة ن يمكن إضافة أوراق صغيرة إلى التجهيزات المنزلية، فقد يرغب الطفل الذي على وشك دخول الحضانة ما قبل المدرسة، يمكن إضافة أوراق صغيرة إلى التجهيزات المنزلية، فقد يرغب الطفل الذي على وشك دخول الحضانة بالأوراق المسطرة أيضًا أقلام، وأقلام تلوين، وأقلام مختلفة الألوان، ولوح، وطباشير، كما أن الاقلام العريضة الخط هى من ادوات الكتابة المنزلية المحببة. الأحرف اليدوية، والمغناطيسية، أو الخشبية مفيدة أيضًا. يجب تعريض الأطفال لهذه الأحرف في وقت مبكر جدا وتمكينهم من التعامل معها بالإضافة إلى ذلك للكمبيوترات المنزلية وظيفة تشجعية كما أنها ملائمة للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

والكتاب الذي بين أيدينا يقدم رؤية نظرية وأنشطة تطبيقية لتعلم القراءة والكتابة للأطفال تساعد أولادنا في عملية التعلم وزيادة وتحسين مهاراتهم اللغوية قبل مرحلة المدرسة والبدأ في عمليات العلم والتحصيل في مختلف المواد الدراسية .

أ.د / وائل صلاح السويفي
أستاذ ورئيس قسم المناهج – كلية التربية
جامعة المنيا

الفصل الأول

التكامل الحسى والعلاج الوظيفي لدى الأطفال

أولا : الحواس والاضطرابات الحسية :

من أجل أن نفهم كيف يحدث الاضطراب الحسي لابد أن نقوم بتحليل أداء الحواس لوظائفها بشكل مختصر.

حاسة السمع والتي تقوم بوظائفها الأذن :

وتنقسم لثلاثة أقسام مهمة مختلفة وظيفيا ولكنها متكاملة، ويتمثل ذلك التكامل في أن القسم الأول الأذن الخارجية **The outer ear** من الأذن هي التي تتصل عبر القناة السمعية بالقسم الثاني، ووظيفتها استقبال الأصوات وتجميعها عبر القناة السمعية وتركيزها على طبلة الأذن، القسم الثاني أو الأذن الوسطى **The middle ear** تبدأ خلف الطبلة من عظيمات ثلاث المطرقة **hammer**، السندان **anvil**، الركاب **stirrup** – وظيفتها نقل اهتزازات الطبلة إلى الأذن الداخلية **The inner ear** القسم الثالث حيث تحول الاهتزازات إلى إشارات عصبية كهرو– كيمائية في العصب السمعي إلى جذع المخ **Brain stem** ومنها إلى المهاد **Thalamus** ثم القشرة المخية السمعية **auditory cortex** في الفص الصدغي.

العلاقة بين السمع والبصر :

وظيفة الأذن ليست السمع فقط، لأن هناك وظيفة ثانية نتيجة لوجود النظام ألدهليزي **Vestibular system**، وهو نظام موجود في الأذن الوسطى خاص بالاتزان الحركي والإحساس بوضعية الجسم **Proprioceptors** وهو نظام يتفاعل مع الرؤية

البصرية ليعدل من أوضاع الجسم أثناء الحركة، ويمنع اختلال التآزر الحركي، ولذلك لم تم حجب البصر فسوف يحدث تشويش في المخ لوصول معلومات غير كاملة عن وظيفة الجسم وتآزرها الحركي والتوازن، وهذا يؤكد صعوبة عمل الحواس مستقلة عن بعضها البعض.... (**In: Bogdashina 2003:30-36**)

حاسة البصر والإدراك البصري:

تعتبر الوظيفة الأولى للنظام البصري أن تحدد حدود المثير البصري، الاختلاف بينه وبين غيره من المثيرات، وكشف حركته، ونحن ندرك الصور البصرية بشكل جيد عندما تثبت الصورة لفترة مناسبة، والنظام البصري يستطيع بذاته التكيف مع الحركة داخل البيئة مع حدوث انعكاس بصري . حركي **optokinetic reflex** ليعمل مع تأثير النظام ألدهليزي على تثبيت الصورة التي تلتقطها عدسة العين على الشبكية **retina**. أن عملية التجهيز البصري معقدة حيث تتم على ثلاث مسارات متوازية حتى يتم تجهيز المعلومات بشكل متكامل. أولا هناك المستقبلات **receptors** والنقل العصبي **transduction**. فالمستقبلات العصبية هي نوعان الأول عبارة عن أشكال مخروطية **cones** وهي خاصة برؤية الألوان ومسئوليتها نهارية بالدرجة الأولى، والثاني عبارة عن أعمدة **rods** خاصة برؤية الضوء ومسئوليتها الليل. ولكن التكامل بينهما أساسي للتعرف على خصائص المثير البصري لأنه يجمع ما بين الضوء واللون. وهذه المستقبلات تنتشر على شبكية العين، والتي تعقبها مجموعات من الخلايا العصبية مثل الخلايا الخاصة بخط الأفق **horizontal** والخلايا الخاصة بالبعد الثاني **bipolar cell** وتنتهي بمجموعات من العقد العصبية **ganglion call** حيث تقوم بعملية التوصيل العصبي عبر العصب البصري **optic nerve**، الذي يقوم بنقل هذه الاستثارة البصرية عبر المسارات البصرية **the visual pathways**، مرورا بمنطقة التصالب البصري **optic chiasm**، وصولا للقشرة اللحائية للتجمع البصري **Calcarine sulcus**. وجميع المناطق التي يمر بها المسار البصري تمده بالمعلومات التي تساعده على التعامل مع هذا المثير بعملية تكاملية (**In:**

.(Bundy ,et,al2002:61-63

وتشير (Olga Bogdashina 2003) إلى أن عملية الإدراك الحسي لا تتكون مباشرة بمجرد رؤية المثيرات البصرية، أو الاستماع للأصوات، أو لمس الأشياء أو تذوقها أو شم رائحتها . بل هي عملية نمائية تراكمية للخبرات الحسية. فالتفاعل بين الطفل وبيئته منذ ميلاده وطيلة حياته تكسبه المعلومات الحسية بشكل مستمر، وهذا الاكتساب التراكمي هو الذي يجعل الفرد عندما يستقبل أي مثير حسي سوف يجد لديه مخزون من المعلومات الحسية التي تحدد له طبيعة هذا المثير والكيفية التي يتفاعل بها معه. وعندما يستقبل أي مثير حسي لم يسبق له التعامل معه فسوف يؤدي ذلك إلى عدم القدرة على الإدراك الحسي، وبالتالي يبقى المثير مجرد مثير لا يستطيع التعامل معه, وأثبتت ذلك الدراسات التي أجريت على الأفراد الذين تمت إعادة الإبصار إليهم بعد سنوات طويلة مثل دراسة (Oliver Sades 1995) لم يستطيعوا التواصل البصري مع محيطهم وظلوا يتعاملون معه من خلال اللمس أو الشم، نتيجة لانعدام قدرة المحفزات البصرية على الإدراك، فهم لا يزالون يتعاملون مع الأشياء بحواس ليست بصرية (In: Olga .(Bogdashina 2003:37-78

ويلاحظ هنا أن عمليات التكامل بين رؤية العينين ومناطق تجهيز الخصائص البصرية مثل اللون والشكل والحجم والحركة والعمق والمسافة، والتي تتم في مناطق مختلفة من المخ لابد أن يقوم المخ بتكامل بين كل هذه التفاصيل حتى يتم الإبصار بشكل طبيعي.

حاسة الشم: يلاحظ أن حاسة الشم Olfaction تعمل مبكرا مع ميلاد الطفل، وتتكون من نحو ١٥ مليون مستقبل للرائحة في الأنف وتتعامل مع عشرين نوعا مختلفا من الروائح، وعليها أن تميز بين هذه الأنواع المختلفة من الروائح، رغم أن حاسة الشم لا تتصل بمنطقة المهاد Thalamus التي تتجمع فيها باقي الحواس، لأن العصب الشمي يتجه مباشرة للقشرة الشمية في المخ. وتتعامل مع هذه الروائح وتتصل بمناطق الإدراك التي تعطي لكل رائحة

تجهيزا معلوماتيا خاصا بها في منطقة أخرى من المخ.

حاسة التذوق Gustation: هي حاسة فمية في اللسان **Tongue** وداخل الخدين **The cheeks** في سقف الحلق **The roof of the mouth** حيث يوجد ما بين ٢٠٠٠:٥٠٠٠ برعم للتذوق **Tastes buds** تنقسم إلى براعم للحلو والمالح والمر والحار والإحساس بالبرودة والسخونة، والعمل بين هذه البراعم يتم أيضا عند التعامل مع الأشياء التي يتذوقها يحتاج إلى تكامل بين أكثر من منطقة برعميه كي تعطي الإحساس بالمذاق وفقا للخواص الكيميائية التي تستقبلها هذه البراعم. وهناك تكامل بين حاستي الشم والتذوق، فعندما يصاب الفرد بنزلات البرد يصعب عليه الشم ولا يستطيع أن يشعر بأي طعم للأشياء التي يتذوقها (**Olga Bogdashina 2003:31-35**).

حاسة اللمس Tactility: وهي تبدأ مع الجنين أثناء نموه في رحم الأم، وتوجد خمسة أنواع من المستقبلات اللمسية في طبقات مختلفة من الجلد وهي مستقبلات اللمس الخفيف **Light touch**، مستقبلات الألم **pain**، مستقبلات الإحساس بالضغط **Pressure**، مستقبلات الإحساس بالبرودة **Cold**، مستقبلات الإحساس بالحرارة **Heat**، وتنتشر ملايين المستقبلات الحسية اللمسية في كافة أنحاء الجسم، وبدرجات كثافة مختلفة في الجسم، وتحفيز هذه المستقبلات وتجهيز الاستثارة اللمسية (لمس، ضغط، حرارة، برودة، اهتزاز) والتحفيز المستمر يؤدي إلى حالة من التعود السريع واختفاء التحفيز والإحساس بموضع الاستثارة الحسية. ويتطلب الأمر تغيير نوع الاستثارة من أجل تنشيط هذه المستقبلات من منطقة لأخرى (**Olga Bogdashina 2003:36**).

ونخلص من هذا إلى مجموعة من المبادئ التي سوف تعتمد عليها الباحثة عند إعداد البرنامج العلاجي لتنشيط حواس الطفل ألتوحدي ولتحسين سلوكه وهذه المبادئ هي:

المبدأ الأول: التكامل يتم أولا على مستوى الحاسة الواحدة لإعطاء الوظيفة الكاملة.

المبدأ الثاني: إن الحاسة الواحدة لا تستطيع أن تعمل بمعزل عن باقي الحواس.

المبدأ الثالث: إن حدوث التكامل الحسي على مستوى الحاسة الواحدة أو بين الحواس لن يتم إلا من خلال تراكمات الخبرات الحسية، حتى يتم الاستفادة منها في بناء خبرة حسية جديدة.

لقد قدمت (Ayres 1972) نظريتها غي التكامل الحسي وعرفتها بأنها أي **The theory of sensory integration** هي تلك العملية العصبية التي تجعل الإحساس منظما بحيث يجعل من جسد الفرد والبيئة المحيطة به في حالة من التفاعل المقبول بحيث يمكن أن يستخدم الفرد جسده بشكل مؤثر أثناء التفاعل مع البيئة، وتركز **Ayres** في نظريتها على التجهيز البصري كعامل مركزي في عملية التعلم، حيث ترى ضرورة أن يتم بالتعاون بينه وبين النظام ألدهليزي **Vestibular system** في الأذن والذي يؤثر على عملية وضع الجسم أثناء الحركة **Proprioceptive** والنظام أللمسي الحسي **Tactile**، ويشير **Sieg 1988** إلى حديث دار بينه وبين **Ayres** أكدت فيه على تأثير الحاسة البصرية كعامل مؤثر في إدراك الفراغ الذي يؤثر في إدراك الطفل للبيئة المحيطة به، وفي عمل التناسق البصري الحركي (**Sieg 1988:99-100 Visual- motor coordination**).

ويؤكد **Henderson 1992** وزملائه في تقديمه لمفهوم جديد للتكامل الحسي يعتمد على التأكيد على العلاقة بالقدرة البصرية المكانية **Visual-spatial ability**.

واتجهت **Ayres** إلى تطوير نظريتها في التكامل الحسي – بحيث أصبحت نظرية في العلاقة بين المخ والسلوك، وبالتالي أصبحت نظريتها في التكامل الحسي نظرية تساعد على الشرح والتخطيط والتنبؤ لتحقيق ما يلي:

١. شرح الكيفية التي يسلك بها الأطفال التوحديون في المواقف الفعلية.

٢. التدخل المنظم والمخطط لتحسين الجوانب المختلفة للسلوك ألتوحدي.

٣. التنبؤ بالسلوك ومعرفة كيف يتغير نتيجة للتدخل العلاجي (in: Bundy & others 2002:4).

وتعتمد نظرية الدمج الحسي عند Ayres على مجموعة من المسلمات وهي:

. المسلمة الأولى: أن التعلم وتحسين السلوك يعتمد على تخطيط وتنظيم السلوك من خلال عملية الإحساس بالحركة وبالبيئة المحيطة بالفرد.

. المسلمة الثانية: عندما يكون الأفراد لديهم صعوبات تسيطر على قدرتهم يؤدي ذلك إلى تقليل عملية الإحساس . هذا يؤدي بدوره إلى تضارب بين التعلم والسلوك مما يؤدي إلى فشل التعلم في إحداث أي تغيير في السلوك.

. المسلمة الثالثة: يجب التأكد على أن الإحساس الذي يتم تعزيزه يمثل جزء من نشاط ذو معنى ومتكامل بحيث يؤدي إلى حدوث تكامل تكيفي، ويؤدي إلى تحسين عملية الإحساس وبالتالي يصبح معززا علاجيا للتعلم والسلوك.

وترتبط نظرية الدمج الحسي بالاضطراب الوظيفي، وتعتمد على عملية التدخل فيها بالتقويم وتكنولوجية التدخل. وبالإضافة لذلك هناك ثلاثة عناصر مترابطة في استخدام النظرية:

١. النظرية نفسها.

٢ـ أدوات التقويم (على سبيل المثال اختبارات التكامل الحسي لبراكس (stpt) Sensory Integration & praxis tests. وقد قامت Ayres 1989 بقياس النمذجة الحسية كما تتمثل في البروفيل الحسي، وارتباط التقييم الإكلينيكي بالسلوك العصبي الحركي.

٣. الطريقة الخاصة بالتدخل:

وتتمثل في العلاقات بين مكونات النظرية الخاصة بالتكامل الحسي.

تقوم نظرية التكامل الحسي على خمسة افتراضات Assumptionn توضح هذه

النظرية وهي على النحو التالي:

. الافتراض الأول: قابلية الجهاز العصبي للتعديل (**The central nervous system is plastic**):

ترجع هذه الحالة إلى قدرة بنية المخ على التغيير- بحيث يؤدي التدخل الذي تشير إليه نظرية الدمج الحسي إلى إحداث تغيير في بداية المخ نظرا لمطاوعته.

. الافتراض الثاني: أن التكامل الحسي ينمو ويتطور **Sensory integration develops**:

من الطبيعي أن يحدث ذلك للطفل العادي، ولكننا في حالة الطفل ألتوحدي نجد أن نموه الطبيعي معطلا، وقد أكد على حدوث هذا التوقف في النمو لدى الطفل ألتوحدي كل من (**Parhame & Moilloux 2001**) (**short De Graff 1988**)

. الافتراض الثالث: أن وظائف المخ لا تعمل إلا ككل متكامل **The brain funetions as an integrated whole**.

ترى **Ayres** أن الوظائف التي يقوم بها المخ سواء كانت بسيطة أم معقدة، لا تتم إلا من خلال دمج كلي لوظائف المخ. (**Ayres 1972-1989**).

. الافتراض الرابع: أن التفاعلات التكيفية تكون حاسمة في التكامل الحسي **Adaptive: Interactions are critical to sensory integration**:

تحدث عملية تبادلية في التفاعلات التكيفية يزيد من عمليات التكامل بشكل كبير ومؤثر في صورة دائرية مترابطة ومنطقية وحدوث التكامل أيضا يزيد من التفاعل ألتكيفي وهذا يعني أنها ذات خصائص مستمرة وتبادلية.

. الافتراض الخامس: أن الأفراد لديهم إدارة داخلية لنمو وتطور التكامل الحسي من خلال المشاركة في النشاطات الحس / حركية **People Havean inner drive to develop sensory integration through participation in sensory motor activities**:

وهذه الإدارة الذاتية داخلية ودافعية للتوجيه الذاتي **Self-direction** لتحقيق الذات

Self-actualization فالأطفال الذين يعانون من اضطراب وظيفي في الدمج الحسي سوف يظهرون دافعية منخفضة للمشاركة الفعالة والتجاوب مع الخبرات الجديدة (**In: Bundy & others 2003: 10- 12**).

ثانيا : العلاج الوظيفي وعلاقته بالدمج الحسي:

إننا نعطي المعنى لحياتنا من خلال الوظائف التي نؤديها والتي هي جزء من حياتنا اليومية، فالوظيفة هي أكثر من مجرد العمل في مفهوم أوسع والتي تشير إلى انخراط الشخص في الأنشطة التي تثمر وتؤدي إلى مخرجات مثمرة وذات قيمة للشخص وتشمل أيضاُ أنشطة الاستمتاع والترويح عن النفس بالإضافة إلى أنشطة العناية الذاتية (**Hansen,1999**)، وتعرف الوظائف على أنها الأنشطة الرئيسية التي يقوم بها الإنسان والتي تشمل أنشطة إنتاجية وترويحية وسلوكيات إبداعية وهي نتيجة عملية متطورة للعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تأتي استجابة للاحتياج إلى الأنشطة الترويحية والإنتاجية (**Kielhofner ,1992**)، وتعرف الوظيفة أيضاُ على أنها أنشطة أو مهام تتطلب موارد شخصية من الوقت والحماسة وبالخصوص مثل العناية الذاتية، الإنتاجية، والترويح (**Turner,2002**)، حيث تتأثر الوظيفة بالبيئات المادية والبيولوجية والاجتماعية التي يعيش بها الإنسان، ومن المهم ملاحظة أن الشخص وعبر انخراطه بالوظائف المختلفة يتعلم آليات التكيف لتلبية احتياجاته الشخصية ومن المهم . أيضا . ملاحظة التأثيرات التي تسببها الثقافة والبيئة الاجتماعية والقانونية على الآليات التي يعتمدها الشخص في التكيف – عرفت هاجدورن (**Hagedorn,1995**) الوظيفة على أنها تجمع للأنشطة والتي تتماشى في نفس المسار مع السلوك الإنساني والتي تعارف على تسميتها في القاموس الثقافي، وعرفت النشاط على أنه الحالة التي تبقينا في نشاط، والتي هي ضرورية للحفاظ على استمراريتنا بالحياة حيث يعرف المهمة على أنها جزء من النشاط وبالتالي تجمع عدداُ متسلسلاُ من المهام يكون لنا النشاط وهذا ما يميل إليه الباحث.

عرف العلاج الوظيفي حسب الجمعية الأمريكية للعلاج الوظيفي على أنه استخدام الأنشطة الهادفة مع الأفراد الذين لديهم محدودية في الأداء بسبب إصابة جسدية، مرض، قصور نفسي اجتماعي، إعاقات نمائية وتعلميه، الفقر أو الاختلافات الثقافية، أو بسبب التقدم بالعمر وذلك بهدف زيادة الاستقلالية ومنع نشوء الإعاقة والحفاظ على الصحة، بحيث تشمل الممارسة على التقييم والعلاج والإرشاد. وعرف الاتحاد الدولي للعلاج الوظيفي أن العلاج الوظيفي هو معالجة الحالات الجسدية أو العقلية (النفسية) بواسطة أنشطة محددة تساعد الأشخاص على الوصول إلى الحد الأقصى من الاستقلالية في مختلف جوانب الحياة (**Hagedorn,1995**)، وعرفته فينلي (**Finlay,1997**) على أنه عملية حل المشكلات الشاملة التي تشمل استخدام الأنشطة العلاجية لمساعدة الأشخاص على أداء وظائفهم اليومية بشكل مرض وفعال. حيث طور الاتحاد الدولي للعلاج الوظيفي هذا التعريف ليعرف العلاج الوظيفي بأنه فرع من أفرع العلوم الصحية التي تهتم بالأشخاص الذين لديهم عجز جسدي أو نفسي أو أولئك ذوو العجز المؤدي إلى نوع من أنواع الإعاقة بشكل دائم أو مؤقت؛ بحيث يعمل أخصائيو العلاج الوظيفي على دعم انخراط المنتفعين في أنشطة مصممة لتعزيز استعادة الوظائف من أجل الاستخدام بأكبر شكل ممكن للوظيفة بهدف مساعدة هؤلاء الأشخاص على تلبية متطلبات بيئة عملهم الخاصة أو بيئتهم الاجتماعية، والشخصية، والمحلية للمشاركة في أنشطة الحياة المختلفة بأقصى قدر ممكن (**Duncan,2011**).

ويتبنى الباحث تعريف الوظيفة السابق لكيلهوفنر **Kielhofner** حيث تشكل الأنشطة الرئيسة التي يقوم بها الإنسان والتي تشمل أنشطة إنتاجية وترويحية وأنشطة العناية الذاتية التي بدورها تتطلب مكونات بيولوجية ونفسية واجتماعية لإتمامها بالشكل الأمثل، بحيث يمكن تحليل وظائف الإنسان الرئيسة إلى أنشطة ومهام التي تكون مجملها مكونات أو مجالات الأداء الوظيفي للشخص، ليتمثل دور العلاج الوظيفي في دعم الأشخاص لاستعادة وظائفهم الرئيسة بما يتطلبه من تدخل على عدة مستويات تشمل المكونات الجسدية، الاجتماعية، النفسية، أو البيئية. ومن هنا يأتي دور العلاج الوظيفي

في تحسين إدارة الذات كأحد المكونات النفسية والتي يتوقع أن تحسن الأداء الوظيفي على المستويات الرئيسة للوظيفة؛ وبالتالي دعم الأشخاص ذوي الإعاقة ليطوروا أكبر قدر من الاستقلالية والإنتاجية.

ثالثا : نشأة العلاج الوظيفي:

كان لعلماء النفس في القرن 19 الدور الريادي في تطور وبلورة تخصص العلاج الوظيفي أمثال أدولف ماير **Adolf Meyer** ودافيد هاندرسون **David Henderson** واليزابيث كاسون **Elizabeth Casson** (**Creek,2002**). واعتمد علاج الأشخاص ذوي المرض العقلي على التوجهات والآراء الطبية في كل عصر والتي تتفاوت في ما تراه طبيعي وغير طبيعي في السلوك الإنساني والذي يتفاوت من عصر لعصر بل ومن منطقة لمنطقة. كذلك تأرجح استخدام الأنشطة كوسائل علاجية بين الزيادة والنقصان متأثراً بالعوامل الاجتماعية والطبية والاقتصادية (**Mcqueen,2014**). في بداية القرن 19 بدأت الحركة الأخلاقية في الظهور في علاج المنتفعين النفسيين على يد كل من الطبيب النفسي فيليب بينيل (**Philippe pinel 1826-1745**) والطبيب ليمان تووك **Layman tuke** (**1732م–1822م**) والذين ركزا على استخدام العلاج النفسي بدلاً من العلاج الجسدي وأهتما – أيضاً – باستخدام الموسيقى والأنشطة في الروتين اليومي كوسائل علاجية بالإضافة إلى تطوير جودة العلاقة بين المعالجين والمنتفعين. تطور هذا إلى تأسيس عدد من ورش النجارة، واستخدام البستنة، والرياضة كوسائل علاجية في بدايات العام **1844م** (**Creek,2002**).

مع نهاية القرن التاسع عشر بدأت مراكز الإيواء تعاني من الازدحام والعبء الاقتصادي، مما أدى إلى الاهتمام بإعادة تنظيم وترتيب الحياة اليومية داخل هذه المراكز ليكون المنتفعون فيها أكثر إنتاجية، حيث كان للطبيب النفسي (**1866م–1950م**) **Adolf Meyer** أثر كبير في تطور التدخل العلاجي مع المنتفعين النفسيين حيث كان يرى أن المرض النفسي هو نتيجة تفاعل عدم مقدرة الشخص على التكيف مع البيئة المحيطة والتي تتوافق مع نظرية التعلم

والذي أكد أن استغلال الوقت في الأنشطة الهادفة هو شيء أساسي في علاج المنتفعين ذوي الاضطرابات العصابية، ويعد ماير **Meyer** من أهم مؤسسي هذه المهنة في أمريكا بالإضافة إلى عـــدد مــــن الممرضــــين، الأخصــــائيين الاجتمــــاعيين، والمهندســـين المعمــــاريين (**Hagedorn,1995**)، كذلك كان للطبيب النفسي الاسكتلندي دافيد هاندرسون **David Henderson** (**1884م–1965م**) والذي أكد على أنه لا شيء أكثر أهمية لزيادة التحكم بالذات من إنجاز شخص لبعض المهام والذي أكد أيضاً على أهمية تنظيم الوقت بين العمل، والراحة، واللعب. وكان لهاندرسون **Henderson** واليزابيث كاسون **Elizabeth Casson** (**1881م–1954م**) الطبيبة النفسية في بريطانيا الأثر الأكبر في تأسيس أول مدرسة للعلاج الوظيفي في المملكة المتحدة عام **1930م**، بواسطة كاسون **Casson** تم دعم أول أخصائية علاج وظيفي فيها السيدة مارجريت فالتون **Margaret Fulton** والتي أصبحت لاحقاً رئيسة الاتحاد الدولي للعلاج الوظيفي (**Mcqueen,2014**)، كل هذه الجهود أسفرت إلى تأسيسي العلاج الوظيفي كمهنة صحية مستقلة في عام **1910م** في أمريكا وتأسست جمعية العلاج الوظيفي الأمريكية في عام **1917م** واعتمدت في عام **1920م** وتأسس الاتحاد الدولي للعلاج الوظيفي في عام **1952م** (**Creek,2002**).

لقد ساهم ظهور العلاج الوظيفي في تغيير وجهة النظر الطبية التقليدية حيث لم يركز على المسببات المادية وأعطى اهتماما بالأسباب البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والبيولوجية والتي قد تؤدي بمجملها إلى اختلالات وظيفية بحاجة إلى تدخل المعالجين الوظيفيين حيث استعار المعالجون الوظيفيون مبادئ وتقنيات من الكثير من التخصصات (التمريض، والطب النفسي، والتأهيل، والمساعدة الذاتية، وجراحة العظام، والطب، والدعم الاجتماعي) والتي أدت بعد ذلك إلى تطوير النظريات الخاصة بالعلاج الوظيفي بناء على أدبيات التخصصات السابقة (**Hagedorn,1995**)، بالإضافة إلى ذلك أدت الحرب العالمية الثانية إلى الاهتمام بمهنة العلاج الوظيفي نتيجة العدد الكبير من الجرحى الذين هم بحاجة إلى التأهيل لإعادة الدمج في المجتمع كما أثرت كثرة أعداد الجرحى والثورة الصناعية إلى التوجه نحو استغلال أوقات المكوث في المستشفيات في الأعمال

والأنشطة اليدوية والإنتاجية الهادفة التي عززت فلسفة ومبادئ العلاج الوظيفي (**Creek,2002**).

رابعا: مفهوم الأداء الوظيفي:

يقســـم الأداء الـــوظيفي إلى ثـــلاث أقســـام رئيســـة (موضـــوع أو مجـــال الأداء Performance Area، مكـــونات الأداء Performance Components، ومحـــيط الأداء Performance Context حيث يتأثر كل منهم بالآخر في إنجاز وظيفة معينة وتقسم حسب الدول رقم (1 .2) الآتي (Hansen,1999):

أ.أقسام ومكونات الأداء الوظيفي

جدول (١.٢) يوضح موضوعات ومكونات الأداء الوظيفي

موضوع /مجال الأداء	مكونات الأداء	محيط الأداء
أ. أنشطة الحياة اليومية:	أ. المكون الحس حركي:	أ. عناصر مؤقتة:
١. النظافة الشخصية.	١. الحسية:	١. العمر
٢. العناية بالفم	– الوعي بالإحساس	٢. التطور
٣. الاستحمام.	. عمليات الإحساس:	٣. دورة الحياة
٤. استخدام المرحاض.	– الإحساس	٤. حالة الإعاقة
٥ــــ الرعايـــــة بالأجهــــزة الشخصية.	– الإحساس بأوضاع أعضاء الجسم	ب– البيئة:
	- التوازن	١. المادية.
٦. ارتداء الملابس.	- الإبصار	٢. الاجتماعية.
٧. تناول الطعام.	- السمع	٣. الثقافية
٨. تناول الأدوية.	- التذوق	
٩. العناية بالصحة	- الشم	
١٠. الأنشطة الاجتماعية	- إدراك الإحساس	
١١. الاتصال الوظيفي	- إدراك الأشياء بواسطة اللمس	
١٢. وظيفة الحركة	- الإحساس بحركة أعضاء الجسم	
١٣. وظيفة التنقل	- الاستجابة للألم	
١٤. الاستجابة للطوارئ	- أوضاع الجسد	
١٥. التعبير العاطفي	- التمييز بين الاتجاهات يمين وشمال	
ب– العمـــــل والأنشـــــطة الإنتاجية:	- ثبات الأشكال	
	- الأوضاع في الفراغ	
أ. إدارة المنزل:	- الإكمال البصري	
- العناية بالملابس.	- تمييز الأجسام والخلفية	

- التنظيف. - إعـــداد وجبـــة الطعـــام وتنظيفها. - التسوق. - إدارة النقود. - العناية بإصلاح المنزل. - القيام بإجراءات الأمان. ٢. العناية بالآخرين. ٣. الأنشطة التعليمية. ٤. أنشطة العمل - الدراسة عن عمل. - الحصول على عمل. - أداء العمل. - التخطيط للتقاعد. - الأنشطة التطوعية. ج- اللعـــب والأنشـــطة الترفيهية: ١ـــ استكشـــاف اللعـــب والأنشطة الترفيهية. ٢ـ القيام باللعب والأنشطة الترفيهية.	- إدراك العمق - العلاقة المكانية. - إدراك المكان والطريق إلى نقطة محددة. ٢. المكون العصبي العضلي العظمي: - المنعكس - المدى الحركي - النغمة العضلية - القوة - التحمل - التحكم بوضع الجسد -اعتدال الجسد - سلامة الأنسجة الرقيقة ٣. الحركي: - التنسيق العضلي الكبير . تجاوز خط المنتصف . الجهة المسيطرة . التنسيق المزدوج . التحكم في الحركة . الاستجابة الحركية . التنسيق العضلي البسيط . التنسيق البصري الحركي . التنسيق الشفوي الحركي ب . المكونات الإدراكية: . درجة الاستيقاظ. . الوعي . إدراك الأشياء . درجة الانتباه . بدء النشاط . إنهاء النشاط . التذكر . التسلسل . التصنيف . تشكيل المفاهيم . إدراك الأماكن . حل المشكلة	

	. التعلم . التعميم ج– المهارات والمكونات النفسية الاجتماعية: . النفسية: . القيم . الاهتمامات . مفهوم الذات . الاجتماعية: . أداء الأدوار . اللياقة الاجتماعية . مهارات التواصل . التعبير عن الذات . إدارة الذات: . مهارات التكيف . إدارة الوقت . التحكم بالذات	

ويرى الباحث أن موضوعات الأداء (مجالات الأداء) أو ما يطلق عليه الوظائف الرئيسة تنقسم إلى أنشطة العناية اليومية، وأنشطة العمل والإنتاجية، وأنشطة اللعب والترويح، بينما تنقسم مكونات الأداء إلى مكون الحس حركي، ومكون الإدراك، والمكون النفسي الاجتماعي والتي تعد إدارة الذات جزءاً أساسياً منها، أما محيط الأداء فينقسم بدوره إلى عوامل مؤقتة وعوامل بيئية.

من هنا يرى الباحث أن أي برنامج علاجي لتحسين إدارة الذات يجب أن يراعى الوظائف الرئيسة ليهتم بإتمامها بشكل متوازن ليحقق الأهداف الرئيسة والروتين المثالي لكل شخص مع الأخذ بعين الاعتبار تفاوت الروتين لكل شخص، والعمل على تحسين مكونات الأداء التي من شأنها أن تعزز الاستقلالية لدى الأشخاص بأكبر قدر ممكن، إضافة إلى ذلك لا يجب أن يغفل أي برنامج علاجي عن استهداف البيئة المحيطة (المادية، الاجتماعية، والثقافية) إن كانت معيقة لأداء الشخص للوظائف الرئيسة.

خامسا: النشاط (Activity):

عرفت هاجدرون (Hagedorn,1995)، النشاط على أنه وصف لأفعال والهدف الخاص بها، بحيث يحدث النشاط في موقف محدد خلال وقت معلوم لتحقيق هدف محدد ويتكون من عناصر ثابتة ومتغيرة حسب المحيط، ويتكون النشاط من عدد من المهام التي تتطلب مهارات وأدوات معينة وتتأثر بالعوامل الفردية والبيئة المحيطة كذلك. وبحسب تيرنر (Turner,2002) تعد الأنشطة على أنها الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها المعالج الوظيفي لإحداث تغيير مقصود في الوظائف ولذلك نحن بحاجة إلى معرفة المهام التي يتكون منها كل نشاط والتي تعد على أنها الخطوات الأصغر التي تشكل بمجموعها النشاط وعلينا معرفة الاحتياجات المتعلقة بكل نشاط والبيئة المناسبة لتنفيذه والمهارات اللازمة ليكون ذا معنى لدى الشخص. ويتميز المعالج الوظيفي أيضاً بقدرته على تحليل كل ذلك وعلى إيجاد التعديلات المناسبة في الأنشطة لتتوافق مع البيئة المحيطة والقدرات المتوفرة (وهذا ما يعرف بتحليل الأنشطة).

وتتكون الأنشطة من مهارات مختلفة يمكن تحليلها إلى (جسدية، وإدراكية، ونفسية، واجتماعية). فتحليل النشاط هو العملية التي يتم من خلالها تحديد المكونات المختلفة والمتطلبات التي يجب أن يلبيها المؤدي لهذا النشاط (Breines,1995). لمعرفة مدى أثر نشاط محدد على المنتفع يقوم المعالج بتحليل النشاط إلى المهام المطلوبة ومن ثم المهارات اللازمة لذلك والمتطلبات المصاحبة لتنفيذه، وتشمل أيضاً تكييف النشاط أو تحليله إلى مهام يمكن إنجازها بحيث لا ينتقل المنتفع إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يتم ويتقن المرحلة السابقة وهو ما يعرف بتدرج الأنشطة والذي يشمل تدرج في تغيير طبيعة النشاط أو تغيير كلي لبعض مكوناته (Mcqueen,2014). فتحليل النشاط يساعد على فهم المتطلبات الخاصة بتنفيذه والمهارات التي يجب أن يتقنها المنتفع بالإضافة إلى معرفة المهارات التي سيطورها المنتفع والتعرف إلى أي مدى ممكن أن يؤدي النشاط إلى تعزيز أو الحد من بعض السلوكيات، ويذكر أبو مصطفي (2011م، ص19) أن المعالج الوظيفي

يعتمد على النقاط الآتية عند تحليل النشاط:

١. أهمية النشاط في الحياة اليومية والتي تشمل تأثير النشاط على معتقدات واهتمامات وعادات وأدوار وقيم الفرد.

٢. تفاعل النشاط مع بيئة الفرد.

٣. التمييز بين النشاط الهادف وغير الهادف.

٤. سبب أداء النشاط.

٥. خطوات أداء النشاط.

٦. المهارات المطلوبة لتأدية النشاط (حركية– وإدراكية– وحواس– وإحساس– وتواصل– وعواطف).

٧. مكان تأدية النشاط هو ما يشغل الحيز.

٨. معايير الأمان في النشاط.

٩. مدى مناسبة النشاط للفرد من حيث العمر، والنوع، والمشكلة.

١٠. قابلية النشاط للتهيئة.

١١. درجة الصعوبة والتعقيد الموجودة في النشاط ومقدار المساعدة المطلوبة.

وتساهم هذه الخطوات في تكييف النشاط ليوافق احتياجات وقدرات المنتفع وذلك عبر تدرجه أو تسلسله. فبينما يتطلع التدرج إلى زيادة أو تبسيط المتطلبات التي يحتاجها المنتفع للقيام بنشاط معين بشكل تدريجي، تقوم فكرة التسلسل على تصميم سلسلة من الأنشطة المتناسقة والمتتالية بحيث تزيد متطلبات تنفيذ النشاط إذا كان الأداء يتحسن أو تقللها إن كان العكس (Gillen,2004).

تعقيب الباحث

يرى الباحث أن تحليل النشاط إلى المهام ومن ثم المهارات المطلوبة يعزز تطوير قدرات الفرد حسب المنظور من أسفل إلى أعلى (التركيز على مكونات الأداء من أجل

تطوير المهارات بدءاً من المهمة فالنشاط فالوظيفة)، بينما تحليل النشاط حسب التدرج والتسلسل القائم على المنظور من أعلى لأسفل (التركيز على أداء الوظائف ذات المعنى للشخص والتي بدورها تستحث مكونات الأداء) يعطي الفرد فرصة أكبر لتحقيق أهدافه ويطور قدراته بشكل وظيفي يلبي احتياجاته. لذلك اعتمد الباحث تطوير برنامج علاج وظيفي يعتمد على أنشطة علاجية تدمج بين هذين المنظورين؛ لتحسين إدارة الذات لذوي الإعاقة الحركية فتارة يعتمد على أنشطة لتطوير الروتين اليومي والأهداف الشخصية (منظور من أعلى لأسفل) وتارة يعتمد على أنشطة تعمل على تطوير بعض المهارات مثل مهارة التحكم بالذات أو مهارات الاتصال والتواصل.

سادسا : الفئة المستهدفة في العلاج الوظيفي:

شملت هاجدورن (Hagedorn,1995) الفئة المستهدف في العلاج الوظيفي على أنهم الأشخاص الذين تأثرت أو تهددت قدراتهم على التكيف مع متطلبات المهام اليومية بسبب عوامل بيولوجية، أو نفسية، أو ضغوطات اجتماعية، أو صدمة، أو عجز. ويمكن القول أنها تشمل كل شيء لديه قصور في الأداء الوظيفي وذلك نتيجة لخلل عضوي أو نفسي تؤثر على القدرات الحسية أو الحركية أو الإدراكية أو نتيجة معيقات بيئية والتي تؤثر بدورها على أداء أنشطة الحياة اليومية أو قدرتهم على التأقلم أو التكيف مع البيئة المحيطة (Breines,1995) وترى فينلي (Finlay,1997) أن العلاج الوظيفي يعمل مع الأفراد الذين عايشوا خبرات صعبة في وظائف حياتهم اليومية.

ويعتمد الباحث على العلاج الوظيفي وأدواته لتطوير برنامج علاجي يهتم بتحسين استقلالية الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال استهداف تحسين إدارة الذات، وهذا يتفق مع نقلة الباحث عن برينير (Breines,1995) حيث يستهدف الأشخاص ذوي الإعاقة الذين لديهم قصور في إدارة الذات حيث يعزو الباحث إلى قصور في الأداء الوظيفي إلى العوامل النفس اجتماعية أو إلى معيقات بيئية (مادية، واجتماعية، ومعلوماتية) تؤثر على مستوى إدارة الذات لديهم.

سابعا : تطور فلسفة العلاج الوظيفي:

لا تهتم مهنة العلاج الوظيفي بوصف الأنشطة أو بوصفات علاجية غير تقليدية فحسب، ولكن المعالج الوظيفي يعطي الاهتمام للمتغيرات اليومية في البيئة المحيطة. وتتماشى فلسفة العلاج الوظيفي مع المفهوم الحديث للصحة من أجل دعم الأشخاص ليكونوا واعين لقدراتهم الشخصية التي تعطيهم القدرة والمهارات اللازمة للتحكم بأدائهم الوظيفي اليومي بما تشمل من أنشطة تعطي معنى للحياة بحيث تحدد طبيعة أدوارهم وعاداتهم اليومية بما يتماشي مع قيمهم الخاصة والتي بدورها تعطي معنى للحياة التي نعيشها (Gillen,2004).

يعتمد العلاج الوظيفي على استخدام النشاط كوسيلة علاجية لحث الأداء الوظيفي المناسب لتحقيق وظيفة محددة أو لتحقيق أهداف علاجية، حيث يتميز النشاط العلاجي بأنه نشاط هادف يمكن تحليله إلى مهام ومهارات له منتج نهائي يمكن قياسه ويمكن تحديده بوقت (Breines,1995). تتفاوت النظريات في استخدام الأنشطة العلاجية حيث ركزت بعضها على مكونات الأداء من أجل تطوير المهارات وبالتالي المهمة فالنشاط فالوظيفة (المنظور من أسفل لأعلى) (Tumer,2002)، ومنهم من ركز على أداء الوظائف ذات المعنى للشخص والتي بدورها تستحث مكونات الأداء (المنظور من أعلى لأسفل) (Case-Smith, 2005).

ركزت كل من هاجدورن (Hagedorn,1995) وفينلي (Finlay,1997) على الافتراضات الرئيسة للعلاج الوظيفي لتتمركز حول الافتراضات الآتية:

١. الوظيفة لها تأثير إيجابي على الصحة والرفاهية.

٢. الوظيفة مرتبطة بالصحة النفسية والجسدية.

٣. الوظيفة تجلب معنى للحياة بشكل شخصي وثقافي بين الناس.

٤. الوظيفة تحافظ على التوازن بين الأنشطة اليومية (تشمل الأكل والشرب والنوم

والراحة، وزيارة المرحاض)، والتفكير (بما في ذلك الدراسة والتذكر والحب، وحل المشكلات، والكتابة) والعمل (بما في ذلك أي شكل من أشكال الأنشطة المادية) التي تحددها أدوارنا.

٥. الوظيفة تنظم الوقت.

٦. النزعة للعمل هي احتياج أساسي للأشخاص.

٧. هناك صلة غير مرئية بين العقل والجسم، فالأنشطة التي نعملها بحافزيه تجلب المكاسب الخاصة لنا.

٨. الأنشطة الهادفة ممكن أن تكون أنشطة علاجية وممكن الاعتماد عليها لتحسين الوظائف لدى الأفراد.

٩. إن عدم القدرة على المشاركة في النشاط لأي سبب من الأسباب يؤدي إلى انهيار العادات والروتين وفي التدهور الجسدي والنفسي الذي يؤدي إلى عدم وجود الوظائف، وبالتالي تؤدي إلى عدم قدرة الشخص على أن يعيش حياته بكفاءة.

١٠. إن الوظيفة عنصر رئيس في الحفاظ على الرفاه فإنها يمكن أن تستخدم . أيضا – باعتبارها وسيلة لاستعادة واكتساب القدرة الوظيفية.

١١. الوظيفة هي فردية والناس يقدرونها بشكل متفاوت.

١٢. ينظر لكل شخص أنه فريد حيث لكل واحد مهاراته، ومشاكله، واحتياجاته، ودافعيته، وموروثه الاجتماعي والثقافي الخاص به.

١٣. يتدخل العلاج الوظيفي مع الأفراد من منظور شمولي بالتركيز على المكونات النفسية، والإدراكية، والاجتماعية، والجسدية بدلاً من التركيز على إحداهما فقط.

وحسب سميث (Case-Smith,2005) يتم تحديد جميع الوظائف بواسطة البيئة ويتم تطوير الوظائف بسبب البيئة المادية أو الاجتماعية أو الثقافية، الفردية أو الجماعية، التي تؤثر جميعها على أداء الفرد وعلى وظيفته؛ فالوظائف التي تلبي الاحتياجات للتعامل مع

البيئة تبقى مستمرة ومتطورة؛ فالبيئة لا تقتصر على المادية ولكنها أيضاً تعني البيئة الاجتماعية. وهذا ما تم التأكيد عليه أن المشاركة في الوظيفة له تأثير على الصحة البيولوجية والنفسية للفرد، فالوظيفة ضرورية لرفاهية الفرد فهي تؤثر إيجابياً على الوظائف البيولوجية من خلال الجهاز العضلي الهيكلي ونظام القلب والتنفس، كمثال لعب الأطفال أمر مهم لتنظيم عمل الدماغ وتطوير الكفاءة المعرفية والحركية (Finlay,1997).

كذلك تؤثر الوظيفة بشكل إيجابي على الصحة النفسية كما توفر الوظيفة الفرصة لاستخدام القدرات المتاحة عبر الوظائف ليكون الأشخاص قادرين على اكتشاف المعلومات والإمكانات الجديدة، مما يعمل على تطوير الثقة، وتأكيد الذات (Kielhofner,1992).

أكدت هاجدورن (1995م، ص 131) أن المعالج الوظيفي يهتم باستخدام الأنشطة وبعض الإجراءات من أجل:

١. التطوير، والحفاظ، والتحسين، واستعادة الأداء لوظيفة ضرورية.

٢. تعويض العجز الوظيفي.

٣. تقليل العجز ومنعه.

٤. تحسين الصحة والرفاهية.

تعقيب الباحث:

يستخلص الباحث أنه وبناء على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة فإن العلاج الوظيفي ينظر إلى الشخص كمجموعة من المكونات الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية التي تتطلب أن تتفاعل معا من أجل إخراج شخص سليم وظيفياً، حيث تلعب الوظيفة دوراً مهماً لتمتع الشخص بالصحة من عدمه، ليكون دور العلاج الوظيفي تقليل أو منع عدم القدرة على القيام بالوظائف وبذلك يقوم العلاج الوظيفي على مبدأ الشمولية وعلى أن المكون المركزي لأي عملية تدخل علاجي هو المنتفع حيث

تعد الأنشطة من أهم الوسائل العلاجية، مع إعطاء الاعتبار للبيئات النفسية الاجتماعية والمادية المحيطة، لتكون ميسرة وغير معيقة لعملية تحقيق التوازن في الأداء الوظيفي وهو ما أرتكز عليه الباحث عند تطوير البرنامج العلاجي لتحسين إدارة الذات لذوي الإعاقة الحركية.

ثامنا: النظريات والأطر المرجعية للعلاج الوظيفي في الصحة النفسية:

استفاد العلاج الوظيفي كتخصص جديد من الإرث العلمي لمختلف التخصصات والتي كان من أهمها علوم النفس، والاجتماع، والتمريض، والهندسة، والفلسفة، والعلوم الأخرى، وتطور بواسطة أخصائيي العلاج الوظيفي عدد من الأطر المرجعية المستقاة من نظريات العلوم المختلفة، حيث يشمل كل إطار مرجعي (**Frame of Reference**) على عدد من النماذج (**Model**) التي تم تطويرها بحيث تشترك في النظريات، فيوضح الإطار المرجعي المجال والنظريات الأساسية التي قد تكون مستقاة من تخصصات أخرى وتم البناء عليها في تدخل العلاج الوظيفي بينما يوضح النموذج توجيهات دقيقة لتصنيف النظريات وآليات التدخل في العلاج الوظيفي (**Hagedorn,1995**)، وذلك على النحو التالي:

أ- الإطار المرجعي المستند على التحليل النفسي:

قام اثنان من الأطباء النفسيين الكنديين بدراسة حول المرض النفسي في أقسام العلاج الوظيفي في كندا وأمريكا عام **1960**م، ووجدوا أن التركيز يكون على الأنشطة دون الاهتمام بالمشاكل النفسية **Psychodynamic** في اللاوعي ومن ثم طورا النظرية التي تعتمد على النظرية التحليلية من أجل تدخل العلاج الوظيفي والتي تم تطويرها لاحقا في عام **1963**م بواسطة فيدلر (**Mcqueen,2014**). وقد بنيت الافتراضات الرئيسة على نظرية التحليل النفسي لفرويد والتي يرى فيها أن الناس لديهم عقل واع وعقل لا واعي حيث يتأثر السلوك بما هو موجود في العقل اللاواعي؛ وبالتالي عادة ما يكون الناس غيروا

من تصرفاتهم لتلبية متطلبات العقل اللاواعي (Hagedorn, 1997). وتسمح التغذية الراجعة عن نتائج الأنشطة بتعديلها لتلائم الواقع الخارجي لأن المعرفة حول طبيعة الأنشطة المفيدة المقبولة لثقافة الشخص يتم تعلمها عبر التفاعل مع البيئة الاجتماعية المحيطة (Creek,2002).

تعددت تعريفات القصور حسب تعدد النظريات التي طورها فرويد وأتباعه، فيما يرى فرويد القصور في عدم قيام الأنا بإيجاد التوازن بين ال (هو) وال (أنا الأعلى) وأن الصراعات التي لا يعالجها تبقى في العقل اللاواعي وتظهر على شكل القلق، ويقوم ال (أنا) بميكانزمات الدفاع كوسيلة دفاعية ضد القلق والتي قد تستهلك الطاقة النفسية حتى لا تستطيع القيام بوظائف أخرى (الخطيب، 2004)، فيحدث القصور عندما يكون الفرد غير قادر على احتواء القلق بسبب أن كون الصراع كبيرا للغاية أو أن ميكانيزمات الدفاع لا تعمل بشكل فعال؛ وبالتالي تتدخل التجارب في اللاوعي بأداء الوظائف في الواقع (سروف Sroufe، 2000م).

وفي نظرية الارتباط بالأشياء (Object Theory) يكون القصور في العلاقة غير الناضجة بين الذات والأشياء والتي قد تؤدي إلى خلل في تطور مفهوم صحي يؤدي إلى مرض نفسي، فالشخص الذي يكون مفهوم ذات سليم ومفاهيم واقعية عن الآخرين هو الشخص السليم ويفياً الذي يستطيع أن يكمل حياته بشكل سليم يلبي احتياجاته الأساسية، ويرى فيدلر أن الأشخاص لديهم غرائز ليكونوا فاعلين والتي يتم توجيهها لتحقيق الاحتياجات الأساسية ومن أجل علاقات مرضية ويرى ـ أيضا ـ أن الأنشطة مهمة للتعبير عن الشعور والأفكار والتي تتبع عن الذات (Mcqueen,2014).

ومن المهم بناء على هذه النظرية استكشاف الصراعات والخبرات غير المعالجة في اللاوعي من خلال الحديث عنها ومشاركتها ويعمل المعالج الوظيفي علي دعم المنتفع لاستكشاف الوعي من خلال بعض الأنشطة كالرسم والتمثيل ويساعده على التحكم في المشاعر المصاحبة والتكيف معها (wenar,2000).

ويؤكد كرييك (Kreek,2002) أن هنالك منهجين متبعين في هذا الإطار المرجعي:

١- المنهج الاستكشافي: والذي يفترض أن محتويات اللاوعي يتم التعامل معها بشكل أفضل عند جلبها إلى العقل الواعي من ثم يستطيع الفرد أن يجد حل الصراعات وتقبل الخلافات، والمشاعر المختلفة.

٢. المنهج الداعم: والذي يهدف إلى عدم الاهتمام بالصراعات الموجودة في اللاوعي وإنما بالاهتمام بميكانزمات الدفاع لل (أنا) حيث لا تسبب مشاكل في الواقع ولا تؤثر على أداء الفرض.

ب- الإطار المرجعي المستند على تطور الإنسان:

يبنى هذا الإطار المرجعي على أن التطور يأتي بمراحل متسلسلة مشتركة بين الجميع فلا يمكن أن تبدأ مرحلة تطور قبل اكتمال المرحلة التي تسبقها بنجاح، وبشكل آخر عدم اكتمال التطور في مرحلة معينة أو مهارة معينة سوف يؤثر على مراحل التطور الآتية له (Mcqueen,2014). حيث يمكن الاعتماد على مراحل النمو العمري في إدراك مراحل التطور المختلفة ولكن هذا الاعتماد يجب أن يأخذ بالحسبان التفاوت في هذا المدى العمري بين الأشخاص (Creek,2002).

ويتأثر تطور الأشخاص بواسطة ما يفعله الأشخاص وعلاقته بالبيئة المحيطة فتوفر الفرص يحث النمو؛ لينمو الطفل بشكل سليم، أما إذا تم حرمانه من الأنشطة الهادفة فلن يكون ما نرغب من النمو السليم، بهذا تكون الأنشطة الهادفة هي داعمة ومعززة للتطور ومرسخة لتكاملية الأنظمة النفسية، والحسية، والحركية، والإدراكية (وينار Wenar,2000).

قام هذا الإطار المرجعي على افتراضات أساسية حسب كل من كرييك Creek (2002) وكيلهوفنر (Kielhofner,1992) كالآتي:

١. يطور الإنسان بشكل متواز مجالات العصبي الحركي، والنفسي الاجتماعي، اللغة

الاجتماعية، والمهارات اليومية.

٢. كل هذه المجالات تستمر في التطور عبر حياة الشخص.

٣. التمكن من المهارات الأساسية المطلوبة حسب كل مرحلة عمرية شيء مهم؛ لتحقيق سلوكيات متكيفة بشكل مقبول وعلاقات مقبولة.

٤. التمكن من المهارات الأساسية يمكن تحقيقه بشكل تلقائي أثناء التطور.

٥. العوامل الداخلية والعوامل الخارجية متعلقان في بيئة العائلة، وتتفاعل من أجل تعزيز مراحل النمو.

٦. تؤثر العائلة الممتدة، والمجتمع والجماعات على عملية التطور.

٧. الصدمات الجسدية والنفسية تعرقل عملية النمو.

٨. وجود الصدمات الجسدية والنفسية سوف يحدث فجوة في عملية النمو مما يؤدي إلى تفاوت بين سلوكيات التكيف المتوقعة وتحقيق المهارات الضرورية.

٩. يستطيع العلاج الوظيفي أن يوفر وأن يدعم تقليل الفجوة بين التوقعات والقدرة من خلال تنفيذ الأنشطة ذات المهارة.

١٠. يوفر العلاج الوظيفي خبرات نمائية لمنع ظهور السلوكيات غير السوية ولتطوير سلوكيات مطلوبة.

١١. يمكن أن يتأثر النمو سلباً أو يتأخر نتيجة أسباب وراثية أو مرضية أو بسبب غياب الشروط المناسبة للتطور الطبيعي.

أكدت هاجدورن (Hagedorn,1997) أن الشخص الوظيفي بناء على هذا الإطار هو الشخص الذي يحقق سلوكيات تكيف مقبولة وعلاقات جيدة مع الآخرين من خلال تطوير المهارات، والقدرات، والعلاقات المناسبة في كل مرحلة من مراحل العمر بحيث تسمح هذه السلوكيات للشخص أن يتكيف مع الاحتياجات الداخلية والمتطلبات الخارجية. أما كيلهوفنر (Kielhofner,1992) فأوضح أن القصور الوظيفي يحدث عندما

يكون مستوى التطور لدى الشخص غير مناسب لمتطلبات عمره المتوقعة منه. فكلما زادت مدة الخلل في أحدى المراحل كلما زاد تأثيرها على المراحل الآتية.

يتم تعلم المهارات في مراحل النمو الطبيعية، لذلك يتم دمج المهارات العليا مع المهارات الدنيا ولكن المهارات العليا ممكن أن تفقد عند حدوث أي اضطراب إذا لم تدمج بشكل صحيح مع المهارات الدنيا فيحدث نكوص في مراحل النمو الدنيا أو السابقة (سروف **Sroufe**، **2000**م). وأكدت بريانت **Bryant** (**Mcqueen,2014**) أن احتياجات الإنسان تختلف من مرحلة لأخرى وكذلك متطلبات البيئة، هذا ما يشجع الشخص ليؤسس توازناً بين الاحتياجات والمتطلبات بحيث يتم تعلم مهارات جديدة عبر ممارسة أنشطة مختلفة حتى يتم إتقانها.

وأبرزت هاجدورن (**Hagedorn,1997**) أن المعالج الوظيفي يستخدم الأنشطة وبناء العلاقات مطبقاً المعرفة والمهارات لتسهيل عملية النمو والتطور حيث يكون الهدف الرئيسي هو تكوين المهارات في مختلف المجالات، مع التركيز على مجالات العجز الرئيسة بحيث لا تتشكل الفجوة بين سلوكيات التكيف في عمر معين وما تم تحقيقه فعلياً.

ت. الإطار المرجعي المستند على الإعاقة الإدراكية:

يهدف هذا النموذج إلى تحديد المحددات الإدراكية التي تصاحب المرض النفسي المزمن وإلى تحديد القدرات الإدراكية المتبقية حتى يتم تشكيل التوقعات المنطقية حول قدرات المنتفع التي تتعلق بكل من (الانتباه، والأهداف الظاهرة، والخبرات، والسلوك، ومدة التنفيذ وعمليته) (**Creek,2002**) إلا أن فينلي (**Finlay,1997**) ترى أنه يركز على القصور في الإدراك أكثر من تركيزه على القدرات، حيث يفترض هذا النموذج أن المشاكل العصبية تنتج مشاكل في الإدراك والتي بدورها تحد من الأداء الوظيفي. كما يؤكد هذا النموذج على أن العجز في الأمراض النفسية هو دائم لذلك يركز على إدارة القدرات المتبقية بدلاً من تحسين أو إيجاد بدائل للقدرات المتضررة ويعمد هذا النموذج على تحليل المهارات حتى يتم تكييفها لتتوافق بأكبر قدر ممكن مع قدرات الشخص؛

وبالتالي يقل التوتر نتيجة لقلة فرص الفشل وزيادة تحكم الشخص وإنجازه للأنشطة (Hagedorn,1997)

ويختلف هذا النموذج عن النماذج الأخرى لقبوله درجة الإعاقة الموجودة ويهتم بدعم الشخص وتوجيهه من أجل القيام بالأنشطة التي تتوافق مع قدراته حيث وضح المهارات المتوقعة من كل شخص بناء على التقييم الذي يعتمده هذا النموذج من تصميم (ألين Allen,1982)؛ وبالتالي يمكن الحديث أن الشخص الذي يستطيع تنفيذ مهارات بالاعتماد على القدرات الإدراكية المتبقية يستطيع المعالج أن يؤثر على سلوكه إيجاباً بواسطة الاعتماد على هذه القدرات الإدراكية (Kielhofner,1992).

ث. الإطار المرجعي الإدراكي السلوكي:

يعرف الإدراك على أنه العمليات التي من خلالها نكتسب، وننقل، وننظم، ونخزن، ونسترجع المعلومات (Mcqueen,2014) وعرفها (Kielhofner,1992) على أنها مجموعة من العمليات التي تعتمد على المعرفة اللاحقة أو الاستبصار أو الوعي لمعرفة سير الأنشطة والتي تشمل بدورها الانتباه، والذاكرة، والمبادرة، والتخطيط، والتفكير، وحل المشكلات. وتعد أيضاً المهارات الذاتية (Interpersonal skills) جزءاً من الإدراك والتي تعرف على أنها عبارة عن قدرة الشخص على تحديد احتياجاته وأهدافه وقدرته على إدراك ذاته والوعي بالمعيقات المحيطة والمعتقدات التي تؤثر على رؤية الشخص لذاته والقيم الخاصة به التي تحثه على التعلم (Creek,2002). ويؤثر الإدراك بشكل كبير جدا على أداء الشخص لوظائف الحياة المختلفة والتي تعد من مكونات الأداء التي بدورها تؤثر على المجالات الرئيسة للأداء الوظيفي وبالتالي استقلالية الشخص للقيام بالأدوار الوظيفية بأكبر قدر ممكن، ومن هنا كان للعلاج الوظيفي الدور الأكبر في عملية التدخل. وتأثر التدخل بنظريات الإدراك التي تطورت بشكل كبير في مجال علم النفس والطب النفسي والتي تركز على كيفية إدراك وتنظيم الشخص لعالمه وكيف ينعكس ذلك على مزاجه وسلوكه وأدائه الوظيفي (الخطيب، ٢٠٠٤م).

من المهم للمعالج الوظيفي معرفة المتطلبات الإدراكية للأنشطة المختلفة والتي يمكن ملاحظة أي خلل بها خلال تنفيذ الأنشطة المختلفة الفردية أو الجماعية بما تتطلبه من انتباه، وتركيز، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، حيث ينظر العلاج الوظيفي إلى الأداء الوظيفي للشخص بأنه يؤثر ويتأثر بالرفاهية النفسية والجسدية للشخص (Mcqueen,2014). حيث تعد المكونات الإدراكية من أهم مكونات الأداء الوظيفي التي بدورها تؤثر بجانب عدد آخر من المكونات الجسدية والنفسية على قيام الشخص بالمجالات الرئيسة للأداء الوظيفي (العناية الذاتية، والإنتاجية، والراحة والاستمتاع) كما تؤثر على إيجاد التوازن بين هذه المجالات المختلفة بما يؤثر على درجة رضي الشخص عن نفسه بشكل إيجابي أو سلبي. لذلك يهتم المعالج الوظيفي حسب نموذج وظيفة الإنسان لريد وساندرسون 1980م بالتركيز على المجالات الأساسية للوظائف ومدى تكيفه مع البيئة المحيطة لأداء هذه الوظائف ومن ثم ينظر إلى المكونات التي قد تؤثر على هذا الأداء والتي تعد من أهمها المكونات الإدراكية (Creek,2002).

ترى هاجدورن (Hagedorn,1997) أن علاج المشاكل الإدراكية يشتمل على خلق فرص عبر التدرج وتكييف الأنشطة من أجل التطوير أو الحفاظ على القدرات الإدراكية بالخصوص مهارات (الانتباه، والتركيز، والذاكرة، واللغة، والتخطيط، وحل المشكلات). بينما يشتمل العلاج المعرفي السلوكي على دمج التقنيات الخاصة بكل منهم في العملية العلاجية. بحيث يعتمد على أن الإدراك هو وسائط للسلوك والشعور فالطريقة التي نفكر بها حول حدث محدد تؤثر على شعورنا تجاهه، وبالتالي تؤثر على السلوك الذي نستجيب به تجاهه (Creek,2002).

ج- الإطار المرجعي المستند على نظرية التعلم:

يعرف التعلم على أنه تغير في السلوك الذي يحدث نتيجة الخبرة (Creek,2002). حيث تتطرق هذه النظرية إلى كيفية وصول الشخص إلى درجة محددة من الكفاءة في الأداء الإدراكي بدلاً من التطرق إلى نموذج يناسب الجميع فتنظر هذه النظرية إلى مستوى القدرات

التي يتم تحقيقها بدلاً من النظر إلى العمر أو متى تحقق ذلك والذي يعد أهم اختلاف مع نظرية التطور الإنساني (Hagedorn,1997). وتؤكد نظرية التعلم على التفاعل المستمر والمتبادل بين الفرد والبيئة وترى أن كلا من السلوك والعوامل الشخصية الداخلية بما فيها المعتقدات والأفكار والمؤثرات البيئية كلها تعمل بشكل متداخل فكل منها يؤثر على الآخر ويتأثر به (الداهري، 2005).

وتنظر هذه النظرية كذلك على أن المهارة تعتمد على التفاعل مع البيئة بدلاً من أن تعتمد على مدى تعلم المهارات الأساسية السابقة حيث يحدث التعلم في الخبرات المختلفة والتي قسمتها حسب:

أولا: التعود.

ثانيا: التعلم الشرطي.

ثالثا: انتقال التعلم (Creek,2002).

أولا: التعود:

ترى هذه النظرية بأن المثيرات الجديدة تجلب الانتباه لها بشكل مباشر ولكن هناك بعض المثيرات ليست ذات أهمية؛ وبالتالي لا تلقى لها بالا وهذا ما يحدث التعلم (Hagedorn,1997)، فنجد بالتالي أن غياب مؤثر موجود يلفت الانتباه مثل إطفاء الراديو خلال الجلسة يزيد من انتباه المشاركين.

ثانيا: التعلم الشرطي:

وهو تعلم الاستجابة لشرط معين من خلال ربطها مع المثير في البيئة العادية والتي تنقسم بدورها إلى:

١. الارتباط الشرطي التقليدي بحيث يتعلم الشخص الاستجابة لمثير وتنتقل هذه الاستجابة لمثير آخر (وينار Wenar، 2000م، ص8)، فالطفل الذي تأتيه مدرسة اللغة الإنجليزية بالحلوى بعد حضوره الحصة الصفية يشعر بالارتياح ويبقى شعوره بالارتياح بعد انتهاء الحصة الإنجليزية، ويركز الإشراط الكلاسيكي على تعلم

الاستجابات الانفعالية والفسيولوجية (الداهري، 2005م، ص404).

٢. الارتباط الإجرائي وهو مرتبط بزيادة أو نقصان تكرار حدوث السلوك متأثراً بتنفيذ محفز إيجابي أو سلبي فيتم تشكيل سلوك معين من خلال توجيه التقدير لشخص بعد قيام هذا السلوك بشكل مباشر (التحفيز الإيجابي) أو بغياب المحفز الإيجابي أو ما يعرف بالمحفز السلبي (الخطيب، 2004م). فعند قيام التلميذ في درس اللغة الإنجليزية بتصرف غير لائق مثل الصراخ ويتم تجاهله والإطراء على التلاميذ الملتزمين بآداب الصف نجد أن سلوك الصراخ وعلى الأغلب لا يتكرر مرة أخرى. فكل سلوك يقوم به الإنسان يتبعه نتائج وتقوم هذه النتائج بتعزيز السلوك فتعمل على تقويمه أو تقوم بمعاقبة السلوك فتقوم بإزالته (الداهري، 2005م، ص404).

ثالثا: انتقال التعلم:

إن تعلم مهارة (ما) يؤثر على تعلم مهارة أخرى من خلال التسهيل أو التدخل في اكتساب مهارة معينة. وهناك انتقال تعلم إيجابي وهو عند تعلم مهارة يمكن انتقالها إلى مهارات مشابهة، فتعلم مهارة استخدام الفرن في الطهي في وحدة العلاج الوظيفي تساعد المنتفع في نقل هذه المهارة ليستخدم جهاز الطهي بالغاز المنزلي في البيت. وهناك – أيضاً – انتقال التعلم السلبي وهو عند تعلم مهارة لا يمكن انتقالها لمهارة مشابهة فتعلم استخدام الحاسوب في وحدة العلاج الوظيفي لن يساعد المنتفع في استخدام جهاز اللوح الذكي في البيت مما يؤثر على تباطؤ وتأخير عملية التعلم (Hagedorn,1995).

فنجد أن الانتقال يحدث عند تشابه المحتويات، وطريقة تعلم المهارة واكتسابها، أو عند تشابه المبدأ اللازم لحل المشكلة أو لاشتراك أكثر من سبب منهم (Creek,2002). فيعتمد المعالج الوظيفي وفي كثير من الأحيان على تشابه المهام وخصوصا عند تعلم مهارات خطيرة أو مهارات يصعب تنفيذها داخل وحدة العلاج الوظيفي حيث أن تشابه المهام (Simulated Tasks) توفر الطريقة المناسبة لتعلم مثل هذه المهارات الخطرة إلا أن فاعليتها تظهر في حالات التعلم الإيجابي وليس السلبي (Tumer,2002).

ح- الإطار المرجعي المستند على تكييف المهارات:

يتخصص هذا النموذج مع الأشخاص ذوي الاضطرابات النفسية والمشاكل المصاحبة لقلة المهارات والاستجابات الغير متكيفة والتي بدورها تؤثر على التخطيط والتنفيذ للمهارات وعلى إشباع الاحتياجات (**Hagedorn,1997**)، أكد كل من فينلي **Finlay** (1997م) وكريبك **Creek** (2002م) وتيرنر **Turner** (2002م) أن هذا النموذج اعتمد على تصنيف المهارات كالآتي:

١. الدمج الحسي والتي عرفت على أنها عملية استقبال ومعالجة مؤثرات حسية والتي قد تشتمل على مؤثرات بواسطة اللمس أو الأوضاع الجسدية (**Creek,2002**).

٢. الوظائف الإدراكية والتي تشير إلى وظائف قشرة الدماغ والتي تستخدم المعلومات في التفكير من أجل إيجاد الحلول للمشاكل وتشتمل على الانتباه والذكاء والتعامل مع الحقائق والمسلمات والقدرة على تحديد وإتباع خطة لمعالجة المشاكل (**Creek,2002**).

٣. مهارات الهوية الذاتية: وهي القدرة على إدراك الذات بشكل مستقل، ومقبول على مر الوقت (**Finlay,1997**).

٤. الوظائف النفسية والتي تتعامل مع المعلومات من الماضي والمعلومات في الحاضر من أجل رؤية النفس والآخرين بشكل واقعي حيث ترى بأنها عملية ديناميكية تشمل احتياجات الشعور، والقيم، الاهتمامات والدافعية (**Creek,2002**).

٥. مهارات الهوية الجنسية: وعي القدرة على تقبل وإدراك الهوية الجنسية والانخراط بعلاقة جنسية سليمة (**Finlay,1997**).

٦. التفاعل الاجتماعي حيث يرى النموذج أنها القدرة على الاندماج مع الآخرين بعلاقات ثابتة أو عابرة والقدرة على تفسير المواقف بشكل اجتماعي يقبله الشخص والآخرون. بحيث تشمل على مهارات التواصل والاندماج في مجموعة. اهتم هذا النموذج باستخدام التعلم التجريبي بواسطة الأنشطة الفردية والجماعية من أجل

تكييف الاستجابات وتحسين المهارات واهتم بتحديد المرحلة العمرية التي تتكون بها المهارة الإدراكية المفقودة لتعمل على البناء على المهارات الإدراكية المناسبة للمرحلة العمرية التي تسبقها؛ وبذلك يتوافق هذا النموذج مع نظرية التعلم ونظريات التطور الإنساني (Turner,2002)

٧. مهارات التواصل الفردي والجماعي: والتي تعتمد على القدرة في الانخراط بعلاقات جماعية وعلاقات واحد لواحد (Finlay,1997).

خ. الإطار المرجعي المستند على التكيف عبر الوظيفة:

تم تطوير هذا النموذج بواسطة (ريد وساندرسون 1984م) ويتمركز حول تقييم المهارات وتطويرها واسترجاعها من أجل تحقيق الاستقلالية حيث أعتبر الوظيفة أنها الوسط الطبيعي الذي ينمو خلاله الإنسان ليطور مهاراته ويتكيف مع المحيط به أثناء ممارسة أدواره الوظيفية (Hagedorn,1997)، ويتبنى هذا النموذج أن الأداء الوظيفي يأتي نتيجة الدافعية التي تم تطويرها خلال المهارات العمرية المختلفة بالإضافة إلى ضرورة تعلم المهارات في كل مرحلة (Creek,2002).

تؤثر العوامل البيئية المادية، والنفسية، والثقافية، والاجتماعية على الأداء الوظيفي فتعزز أو تحد من درجة الأداء أو التعلم، فيعرف النموذج أن الإنسان الوظيفي بأنه الشخص الذي يمتلك المهارات التي تؤهله على القيام بالوظائف التي تلبي احتياجاته ومتطلباته بما يحقق حالة من الهوية الوظيفية والكفاءة الوظيفية (Kielhofner,2002). يكون هدف المعالج الوظيفي في هذا النموذج تطوير، تحسين، وإعادة المهارات أو الحفاظ عليها لمنع، تصحيح، أو تقليل الخلل في الأداء الوظيفي؛ ولهذا نرى أن هذا النموذج بتركيزه على المهارات وعلاقتها بالأداء الوظيفي يصلح للاستخدام مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية أو النفسية (Turner,2002) كما أوضحت فينلي (Finlay,1997) أن المعالج ومن خلال هذا الإطار المرجعي يهدف إلى تعزيز الرضا عن الحياة من خلال الوظائف، فتعزز الوظائف في البرامج العلاجية لتحقيق الحاجة إلى الإنتاجية، والترفية،

والعناية الذاتية.

د- الإطار المرجعي المستند على الأداء الوظيفي:

يجمع هذا الإطار المرجعي بين علم الأعصاب وعلم النفس وعلم الاجتماع حيث تم دراسته مما أدى لظهور عدد من المرجعيات كتطوير المرجعية الوظيفية الإنسانية (**Model of Human Occupation**) (**Creek,2002**).

يقوم هذا الإطار المرجعي على أن الشخص يؤدي أدواراً وظيفية مختلفة وحياته منظمة لتوفير التوازن بين العمل، واللعب، والراحة، والنوم، وعلى فكرة أن الإنسان كائن نشيط يمتلك توجهات للتفاعل مع البيئة من خلال تطوير المهارات التي تسمح له بالقيام بأدواره الوظيفية بما يوفره الجهاز العصبي من محفزات للتغلب على صعوبات الحياة التي يواجهها (**Kielhofner,1992**).

يتبنى هذا النموذج فكرة أن الأشخاص لديهم القدرة على التأثير في مستوى الصحة لديهم من خلال ما يفعلونه لإيجاد التوازن بين الراحة واللعب والعمل، وأنشطة الحياة اليومية وهم بحاجة لعدد من المهارات والقدرات الضرورية لتحقيق التوازن بين الأدوار الوظيفية لإشباع حاجاتهم بشكل مقبول اجتماعيا، وأكد كيلهوفنر (**Kielhofner,1992**). أن القصور الوظيفي يكون عندما يمنع الأشخاص من أن يقوموا بأداء أدوارهم بشكل ناجح في بيئاتهم بسبب مرض أو إصابة وبذلك يكونون بحاجة إلى تطوير مهارات تكيفية لدعم أدوارهم الوظيفية من خلال تجارب استكشافية ممتعة، بالبداية تلحق بالممارسة بهدف إتقانها؛ لتكون مهمة المعالج الوظيفي تحفيز دافعية المنتفع من أجل أن يجيد المهارات ويؤدي أدواره بشكل متوازن ومن خلال توفير الأجواء الملائمة لتطوير الوظائف السليمة.

كما أكدت ريلي (**Reilly**) أن مهمة الطب هي تقليل ومنع المرض فإن مهمة العلاج الوظيفي تقليل ومنع عدم القدرة لمساعدة الناس للقيام بأدوارهم الوظيفية وتحقق الرضا من ذلك، وهذا ما يتطلب إعادة ترتيب العادات اليومية أو تغيير في البيئة لتكون داعمة للقيام بالوظائف المطلوبة بشكل متوازن، وأوضحت أن برنامج التدخل يجب أن

يوفر المعايير الآتية (Creek,2002):

١. فحص للأدوار الحالية للشخص وتحديد المهارات الأساسية لدعمه.

٢. البرنامج العلاجي يجب أن يعكس المراحل المتطورة لاكتساب مهارات الحياة.

٣. يجب أن يوفر البرنامج فرصاً طبيعية ومنطقية للتمتع من أجل اتخاذ القرارات.

٤. يجب أن توفر البيئة العلاجية المعرفة، والقدرات، وتستحث الفضول والتقدير العميق للذات.

٥. يتم تطوير المهارات عبر مراحل الحياة المختلفة.

٦. يجب أن لا يكون التركيز على نشاط واحد، أو على الوقت الذي يتم تمضيته في العلاج ولكن على الطريقة التي يمضي بها المنتفع وقته خلال الأسبوع.

٧. يجب أن يوفر البرنامج العلاجي فرصاً لممارسة مهارات الحياة المختلفة بشكل متوازن، والتي تلبي اهتمامات المنتفع، وقدراته، وعمره، وجنسه، ودوره الوظيفي.

تأسس بناء على هذا الإطار المرجعي النموذج الكندي للأداء الوظيفي والاندماج، والذي يقوم على أن الأداء الوظيفي هو نتيجة التفاعل بين الأشخاص، والوظائف، والبيئة. حيث يتطلب تحقيق أداء وظيفي عال ووقت طويل من الممارسة والتكيف للمتطلبات الداخلية للشخص وقدراته والمتطلبات الخارجية المتعلقة بالبيئة (Mcqueen,2014)، حيث يقوم النموذج الكندي على اكتشاف الرابط بين كل من الفرد، الوظائف والبيئة مع الأخذ بعين الاعتبار الأدوار الاجتماعية والاحتياجات حسب مراحل التطور للشخص(Finlay,1997).

ذ- الإطار المرجعي المستند على وظيفة الإنسان لكيلهوفنر:

يتبنى هذا النموذج أن الأداء الوظيفي هو نتيجة لعملية ديناميكية مستمرة تتفاعل بها العوامل الجسدية والنفسية الداخلية مع العوامل البيئة المادية والثقافية كعوامل خارجية (Finlay,1997). ويقوم هذا النموذج على مبادئ أساسية حول أن الأسباب الشخصية، والقيم، والاهتمامات تعطينا الدافعية لما نود أن نقوم به، أما العادات والأدوار فهي

تشكل الروتين الذي نقوم به، وأما القدرة على الأداء فهي توفر القدرة على ما يمكن أن تقوم به، هذا كله بالإضافة إلى أهمية العوامل البيئية التي توفر لنا الموارد، والفرص، والتحديات لتجتمع كل هذه العناصر لتشكل وظيفة الإنسان (**Duncan,2011**). يرى هذا النموذج القصور الوظيفي لدى الشخص عندما يواجه صعوبة في اختيار أو تنظيم أو أداء الوظائف الخاصة به، هذا بالإضافة إذا كان الأداء الوظيفي لا يلبي متطلبات البيئة أو لا يحقق جودة الحياة للشخص نفسه (**Finlay,1997**).

للبيئة المادية، والاجتماعية، والثقافية تأثير أساسي على درجة الأداء الوظيفي للشخص فهي توفر أو لا توفر المصادر اللازمة للنشاط كما أن البيئة تساهم في تشكيل بعض السلوكيات التي يقوم بها الشخص (**Finlay,1997**). يؤمن كيلهوفنر **Kielhofner** أن الأداء يؤثر ويتأثر بالمهارات المختلفة فهو الصورة الخارجية لها (**Creek,2002**). ويؤكد هذا النموذج على أن الوظيفة تتأثر بعدد من العناصر الداخلية والخارجية حيث تؤثر الخصائص الداخلية للفرد (الإرادة، والتعود، والقدرة على الأداء) مصحوبة بالبيئة الخارجية على درجة الأداء الوظيفي (**Duncan,2011**):

أ.الإرادة:

ولها حسب كيلهوفنر (**Kielhofner 2002**) 3 عناصر أساسية هي:

١. الأسباب الشخصية: تعتمد على نظرة الشخص إلى فاعليته في البيئة والتي تشمل لإيمانه بقدراته الشخصية وبمهارته وقدرته على التوقع بالأمور المستقبلية الخاصة به.

٢. القيم: هي المبادئ والمعايير التي يحكم بها الخص على الأشياء من حيث الأهمية والجودة.

٣. الاهتمام: هو إيجاد المتعة في النشاط والذي يتأثر بتجاربه السابقة حيث تكون بعض الاهتمامات مفضلة على الأخرى والتي لها علاقة بدرجة الاستمتاع والتعقيد لهذه الأنشطة.

إذا كانت تجربة الشخص في أداء الأنشطة جيدة تزيد معها درجة الاهتمام وإمكانية تكراره في المستقبل لذلك يعد الاهتمام عاملاً مهماً من عوامل الدافعية والذي يتأثر بقيم الأسرة، ومجموعة الأقران، والتعليم، والثقافة المحيطة، ودرجة تقبله لتجارب وخبرات جديدة ومتنوعة كذلك يتأثر في درجة الإنجاز والنجاح في إكمال الأنشطة التي تؤثر إيجاباً في درجة الاهتمام والنشاط (**Hagedorn,1997**)

ب.التعود:

يصبح السلوك عادة في الأدوار الوظيفية والعادات والروتين والتي تعمل معاً على إبراز السلوك من خلال الأداء الوظيفي، تؤدي المهارات وإنجاز الأهداف ضمن المتغيرات في البيئة المحيطة وبذلك نرى أن الإرادة والتعود تتأثر بالمرض النفسي ويعطينا هذا النموذج من وظيفة الإنسان بعض الإرشادات حول ما هية المهارات التي يحتاج المنتفع أن يستعيدها لأداء الوظائف بشكل مستقل. وما هي الدوافع في محيط معين التي تعمل على إنجاز هذه الوظائف (**Creek,2002**). إن شعور المنتفع بالفاعلية، وإيمانه بالمهارات، ودرجة استقلاليته بالروتين اليومي تتأثر بشدة أعراض المرض النفسي، وبالتالي تؤثر على أدواره الوظيفية واهتماماته وبالتالي يركز هذا النموذج على تحديد الأدوار التي يقوم بها المنتفع، وما يفضله منها، والمجالات التي بحاجة إلى التدخل من قبل المعالج الوظيفي (**Kielhofner, 1992**).

ت.القدرة على الأداء:

حيث قدرة أداء شخص (ما) تتأثر بحالة كل من الجهاز العصبي، والعظمي العضلي، والدوري والأجهزة الأخرى حيث لم يتطرق هذا الإطار المرجعي بالتفصيل حول آلية توظيف هذه الأجهزة واكتفي بالاعتماد على نماذج متخصصة بها تصاحب الأخصائي عند الاعتماد على هذا النموذج لكنه ركز على ضرورة تبني الأخصائيين لوجهة نظر المنتفع عند وضع الخطط العلاجية (**Duncan,2011**).

ر. تعقيب الباحث على الأطر المرجعية في العلاج الوظيفي:

يرى الباحث أن هناك تفاوتاً كبيراً بين الأطر المرجعية التي قام عليها العلاج الوظيفي والذي يرجع إلى تنوع الخلفيات والأسس التي تم الاعتماد عليها لتطوير هذه الأطر المرجعية. فبينما يعمل الإطار المرجعي القائم علي التحليل النفسي على الاهتمام بالمشاكل في اللاوعي، إلا أن الاعتماد عليه لا يخدم تطوير مهارات جديدة؛ وبالتالي تطوير الوظائف اليومية، بينما ركز الإطار المرجعي لتطور الإنسان على تطوير المهارات من خلال الاعتماد على الأنشطة إلا أنه اعتمد على المراحل العمرية كأساس لمقارنة المهارات الموجودة بالفئة العمرية المناسبة ليتم أي تدخل علاجي بناء على المهارات التي يتم تطويرها في المرحلة العمرية اللاحقة، وها يتباين مع الإطار المرجعي المستند على الإعاقة الإدراكية؛ حيث يعتمد على تقييم القدرات لدعم الشخص وتوجيهه من أجل القيام بالأنشطة التي تتوافق مع قدراته الإدراكية، إلا أن هذا النموذج يتميز بقبول درجة الإعاقة ويعتمد على تطوير المهارات التي تتعايش مع حالة الإعاقة.

وأعتمد الباحث على الطريقة الاختيارية أو الانتقائية (**Eclictic Approach**) عند الاعتماد على نظريات العلاج الوظيفي لتطوير البرنامج العلاجي حيث استسقى تطوير البرنامج العلاجي من عدد من الأطر المرجعية والتي يبينها كالآتي:

فبينما يركز الإطار المرجعي الإدراكي السلوكي على المهارات الذاتية بما تشمل من تطوير الأهداف الشخصية والوعي بالمعيقات المحيطة التي تؤثر على معتقدات الشخص والرؤية الذاتية، التي تؤثر على قيام الشخص بالمجالات أو الوظائف الرئيسة للأداء الوظيفي (العناية الذاتية، والإنتاجية، والراحة والاستمتاع) وتؤثر على إيجاد الاتزان بين هذه الوظائف التي تؤثر على مستوى رضى الشخص عن نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، إلا أن الباحث اهتم أيضاً بنظرية التعلم التي بدورها تهتم بالقدرات التي يتم تحقيقها وتؤكد على أهمية التفاعل بين الفرد والمحيط الخاص به بحيث تعطي أهمية خاصة للتفاعل بين معتقدات الفرد وقدراته مع البيئة من حوله التي تحدد مستوى الأداء الوظيفي.

إضافة إلى ذلك استفاد الباحث من الإطار المرجعي المستند على تكيف المهارات الذي يركز على التخطيط لتطوير المهارات لدى الأشخاص، بالإضافة إلى إطار التكيف عبر الوظيفة والذي اعتبر الوظيفة وسط علاجي يمكن من خلاله تطوير المهارات ليتحقق التوازن في الأداء الوظيفي، بحيث يكون هدف التدخل العلاجي هو تطوير، وإعادة، وتحسين أو الحفاظ على المهارات المختلفة وهو ما يناسب هدف البرنامج العلاجي الذي تم تطويره من قبل الباحث. بالإضافة إلى ذلك اعتمد الباحث على الإطار المرجعي المستند على الأداء الوظيفي الذي يهتم بإيجاد التوازن بين الوظائف المختلفة بحيث يؤدي الشخص أدواره بشكل متكامل فيهتم بإعادة ترتيب العادات اليومية أو تغيير في البيئة لتكون داعمة للقيام بالوظائف المطلوبة بشكل متوازن. أخيراً اتبع الباحث توجيهات الإطار المرجعي وظيفة الإنسان التي تركز على ضرورة تبني وجهة نظر المنتفع عند وضع الخطط العلاجية بحيث تتم مناقشة المنتفع ومشاركته في نتائج التقييمات ودعمه لتطوير الأهداف العلاجية الخاصة به بحيث تعطيه دافعية أكبر لتحقيق هذه الأهداف التي تم تطويرها بشكل أساسي من قبله، فيكون دور المعالج هو ميسر، ومرشد، وموضح لنتائج التقييم، وكيفية تطوير أهداف وظيفية لتحقيق توازن أكبر في الأداء الوظيفي.

تاسعا: طرق العلاج الوظيفي في تعليم المهارات:

يعمل المعالج الوظيفي على توفير تقنيات مختلفة ليتقن من خلالها المنتفع المهارات المختلفة بما تتوافق مع احتياجاته ومتطلباته، ولهذا الغرض يقوم المعالج الوظيفي بتصميم برنامج لشخص أو مجموعة من أجل تطوير مهارة معينة بحيث غالبا ما يشمل على وسائل وتقنيات تساعد المنتفع على تحقيق الهدف من البرنامج أو لتحيقي التكيف المطلوب في البيئة لتحيقي المهارة (Mcqueen,2014)، إن لتوجهات المعالج دور كبير في عملية التدريب على المهارات فمن المهم التواصل مع المنتفع بلغة سهلة وبكلمات وتعليمات واضحة ومألوفة لديه بما يحترم قدراته ويحفظ كرامته وبما يأخذ في الحسبان الصعوبات في القدرات الإدراكية والوظيفية والنفسية التي قد تنتج عن المرض والمشكلة لدى المنتفع

ومن المهم أن يشعر المنتفع بالحرية والأمان وأن يتحلى المعالج بالصبر وألا يقوم بالحكم على المنتفع وأن يعمل المعالج على بناء الإحساس بالنجاح والإنجاز لدى المنتفع لتعزيز الدافعية لديه (Hagedorn,1995). يبدأ المنتفع بتعلم المهارات التي تكون عادة جديدة فهو بحاجة إلى دعم متواصل من المعالج الذي قد يقلل بدوره هذا الدعم تدريجياً باكتساب المنتفع للمهارة بل وقد يزيد المعالج من درجة تعقيد النشاط من أجل إتقان المنتفع للمهارة المطلوبة (Turner,2002).

على المعالج أن يقدم الدعم الكافي للمنتفع حتى لا يقدم المنتفع على الكثير من الأخطاء، والتي يجب على المنتفع ألا يشعر بحدوث كارثة عند وقوعها؛ فالأخطاء شيء وارد الحدوث؛ لذا لا يعمل المعالج الوظيفي على تصميم البرنامج الوظيفي فقط ولكن يعمل – أيضاً – على إيجاد البيئة التعليمية المناسبة التي من شأنها أن تيسر تعلم المنتفع وتعزز اكتسابه للمهارات وتعمل على استبعاد أي معيقات قد تعيق من عملية التعلم (Turner,2002).

أكدت كريك (Creek,2002) على أهمية الاهتمام ببيئة المتعلم المادية مثل الإضاءة، والحرارة، والتهوية، وتنظيم الأثاث، ودرجة الضوضاء المحيطة، وكمية المثيرات المصاحبة كلها قد تيسر أو تعيق عملية التعلم والتي تختلف من شخص لآخر فالموسيقى قد لا تؤثر على الانتباه لشخص (ما) بينما تؤثر على انتباه غيره. لذلك يعمل المعالج على اختيار البيئة التي تقلل من المعيقات التي قد تؤثر سلباً على اكتساب المهارات لدى الأشخاص.

أ. دور المعالج الوظيفي في التدريب على المهارات:

ترى تيرنر (Turner,2002) أن للعلاج الوظيفي تدخلات عديدة في دعم المنتفعين على اكتساب أو إعادة اكتساب المهارات التي تمكنهم من العيش بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية والتي تعمل على تحسين مستوى الرفاهية وتحسين الصحة النفسية لديهم؛ وبالتالي العمل على تحسين جودة الحياة لديهم. للمعالج الوظيفي دور الوسيط، والمرشد،

والداعم، والمعلم في تحقيق الأهداف العلاجية كما يلي:

١. وسيط: يعمل المعالج على تنظيم الخبرة التعلمية ويقدم التغذية الراجعة للمتعلم.

٢. داعم: يعمل المعالج على تمكين المنتفعين على اكتساب واستخدام المهارات في الوظائف اليومية.

٣. مرشد: يعمل المعالج على توجيه العملية التعلمية والبيئة التعليمية بحيث تكسب المنتفع المهارات التي من شأنها أن تمكنه من القيام بالأنشطة التي تحقق له الأهداف والأولويات الخاصة به.

٤. معلم: يعمل المعالج على توجيه التعليمات وتوفير الأدوات المناسبة لإنجاح العملية العلمية.

وبناء على احتياجات المنتفع والموارد المتوفرة؛ يعتمد المعالج الوظيفي على الجلسات الفردية على التغلب على التهديدات المتعلقة بالمقارنة بالآخرين وتعمل على بناء الثقة وتوفير بيئة مناسبة للتركيز والانتباه (Hagedorn,1997). وتوضح نظرية التعلم بأن التعلم وسيلة لتغيير السلوك من خلال تعلم مهارات جديدة أو تكييفها بناء على قدرات وبيئة المنتفع مما يؤدي إلى الشعور بالثقة بالنفس وتحطيم الدائرة المظلمة من الخوف من الفشل بالإضافة إلى ذلك أن اكتشاف المنتفع لقدراته المختلفة يعزز ثقته بنفسه ويزيد من توقعات النجاح (Creek, 2002).

ب- مبادئ تعليم المهارات في العلاج الوظيفي:

عادة يواجه المنتفع مشكلة في تحديد المهارات التي عليه أن يطورها أثناء تعلم المهارات النفسية (إدارة الغضب والتوتر أو بناء تقدير الذات) بالإضافة إلى صعوبة في تحليل المعلومات التي عليه أن يتعامل معها خلال مدة التعلم؛ لذلك على المعالج تبسيط المعلومات لتكون واضحة ومحددة تتناسب مع الموقف مع الحفاظ على كرامة المنتفع والعمل على إيجاد الطرق الملائمة والمناسبة لمستواه التعليمي والاجتماعي (Creek,2002).

ويهتم المعالج الوظيفي بمعرفة قدرات وشخصية المنتفع قبل الإصابة بالإضافة إلى مستوى التعليم لديه هذا كله يساعد المعالج في تحديد الأهداف وطبيعة البرنامج العلاجي، الآتي يوضح أهم مبادئ التي يتبعها المعالج في التعليم حسب كل من Hagedorn (1995م) وكريك Creek (2005م) وتيرنر Turner (2002م) وهونج Hong (2003م):

١. تعليمات شفهية واضحة ومحددة ومكررة تعمل على دعم الشخص في فهم ما يوجه إليه وتقلل من الحاجة إلى الشرح والاستفاضة من قبل المعالج ولكن على المعالج أن يتأكد أن المنتفع قد فهم ما وجه إليه والذي قد يحتاج إلى تكرار بعض التعليمات.

٢. مفهوم واحد في كل مرة، بحيث يقوم المعالج بتحليل النشاط والمهام ويقوم بدفع المنتفع على تعلم مفهوم جديد في كل مرة، ولا ينتقل إلى المفهوم الآخر إلا بعد أن يتأكد أن المنتفع قد أجاد المفهوم السابق؛ وبالتالي يقوم الأخصائي بتحليل النشاط وتقسيمه إلى مراحل يمكن إنجازها من قبل المنتفع في كل مرة.

٣. التركيز على النقاط المهمة: من المهم أحياناً التركيز على النقاط المهمة التي تم اكتسابها في المراحل السابقة قبل البدء في المرحلة التي تليها بالإضافة إلى ذلك التركيز على النقاط المهمة في المهام الجديدة ليتم مساعدة المنتفع على التطور في إتقان المهام الجديدة.

٤. توجيه التغذية الراجعة: على المعالج توجيه التغذية الراجعة البناءة للمنتفع من أجل تطوير الأداء ويفضل أن تكون بأسرع وقت ممكن بعد عملية التدخل.

٥. التعزيز: من المهم أن يعمل المعالج على تعزيز الشخص (المنتفع) على توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية والذي يعزز لديه اكتساب المهارة ويعمل على تجنب الشعور بالملل والإحباط الذين يصاحبان المنتفع عادة، هذا إلى جانب النقاش الذي يصاحب العملية التعليمية الذي من شأنه تعزيز الدافعية لدى المنتفع.

٦. المحاكاة: إن إظهار كيفية أداء التعليمات للمتعلم بشكل عملي أو قريب ومشابه للواقع مهم جداً من أجل دعم المتعلم على اكتساب المهارة بسرعة والتي من شأنها

الالتفاف على بعض المعيقات مثل قلة الانتباه لدى المنتفع.

٧. التعلم بالتجربة: يقوم المعالج مع المنتفع بمعايشة تجربة حقيقية تتطلب القيام بمهارة (ما) مثل الذهاب إلى الدكان معاً لشراء الحاجيات أو القيام بأنشطة البستنة في الحديقة فهذا من شأنه أن يعزز اكتساب المهارة لدى المنتفع.

٨. مدة الجلسة: من المهم تنظيم الجلسات لتكون مدتها ليست طويلة تشعر المنتفع بالملل والإرهاق وعدم القدرة على التركيز ولكن من المهم أن تكون مدتها كافية بما يسمح بوضوح المعلومة وعدم وجود أي تشويش (ما) بعد الجلسة.

٩. العمل في مجموعة: يهتم المعالج باحتياجات كل شخص في المجموعة بما يسمح أن يشعر الشخص بارتياح، فيتم تخطيط العمل مع المجموعة ليكون مريح لأعضائها بما يسمح بوجود أهداف تعلمية لكل منتفع وللمجموعة ككل.

ت. تقنيات تعلم المهارات في العلاج الوظيفي:

استفاد المعالجون الوظيفيون من التخصصات المختلفة لتطوير طرق وتقنيات التدخل والتي تنوعت بيت تقنيات إدراكية وسلوكية كما يلي:

أولا: التقنيات الإدراكية:

١. تستخدم في الأغلب في الجلسات الفردية وهي عبارة عن تقنيات شفوية وتعليمية للمنتفع من قبل المعالج تهدف هذه التقنيات في الأساس إلى مساعدة المنتفع إلى تحديد الأفكار السلبية والتي ستعطي الفرصة إلى فحص المعلومات الخاطئة وتحديد المعتقدات والاقتراحات غير الحقيقة (Creek,2002).

٢. يركز المنحى العلاجي المعرفي للسلوك على العلاقة التفاعلية بين الظروف والمعرفة والسلوك حيث يفترض أن ما يعرفه الفرد يؤثر ويتأثر بما يفعله سلوكياً (الخطيب، 2004م، ص210)، بحيث يساعد المعالج المنتفع على تحديد الأفكار والصور التي تسبب الشعور الانفعالي غير المتوقع لمثل هذه المواقف، يعتمد المعالج في الأغلب

على الأسئلة الحثية أو الاستكشافية التي تهدف إلى مساعدة المنتفع على تتبع الأفكار التي تسبب له المزاج غير السليم ويساعده على إعادة بلورة المواقف في عقله من أجل فهم دقيق وصحيح لما جرى من أحداث، هذه الأسئلة يعتمد عليها المنتفع لاحقا لتساعده على التحكم في أفكاره (Hagedorn,1997).

٣. إن استخدام هذه التقنية تتطلب من المعالج اكتساب المعرفة والقدرة على الانتباه وصياغة الأسئلة المتسلسلة التي تساعد المنتفع على بلورة أفكاره دون أن تكون إرشادية للإجابة (الخطيب،2004م ص 285).

٤. يعتمد المعالج في هذه التقنية على مساعدة المنتفع للقيام ببعض السلوكيات اليومية وتسجيلها بالإضافة إلى الشعور والأفكار المصاحبة والتي تساعد لاحقاً على تحديد الأفكار السلبية التي تكون بحاجة إلى التدخل وتتمحور الأسئلة حول الأفكار السببية المتعلقة بالشخص، والبيئة، والمستقبل (Kielhofner,1992).

ثانيا: التقنيات السلوكية:

١. يتم الاعتماد على التقنيات السلوكية التي تستخدم في العلاج السلوكي والتي أكد بيك أنها تستخدم بجانب التقنيات الإدراكية (Creek,2002).

٢. عادة ما تستخدم التقنيات السلوكية في بداية التدخل فيسهل انخراط المنتفع في التقنيات النشطة بينما لا يزال يتعلم المهارات الإدراكية والتي عادة ما تكون لديهم مشاكل في الأنشطة اليومية التي تكون بحاجة إلى تدخل سريع (Creek.2002).

٣. يعتمد المعالج في هذه التقنية على مساعدة المنتفع على تسجيل جدوله اليومي في أجندة ويساعده على القيام في الأنشطة الهادفة ويعتمد المعالج على تقديم التغذية الراجعة على ما قام به المنتفع خلال الأسبوع، ويساعد المعالج على جدولة الأنشطة بشكل مسبق للقيام بها لاحقا حسب المخطط لها، وبذلك تؤكد للمنتفع على قدرته على إيجاد تحكم في وقته ومجريات حياته (Kielhofner,1992).

٤. وأكدت هاجدورن (Hagedorn,1997) على ضرورة أن يهتم المعالج بالتدرج في تعقيد الأنشطة بحيث لا يواجه المنتفع الشعور بالفشل والتراجع ويعمل المعالج على مساعدة المنتفع على تقييم قدرته على إنجاز الأنشطة والاستمتاع لإدراك التقدم خلال هذه العملية.

٥. تستهدف التقنيات السلوكية بعض المشاكل السلوكية المرتبطة بالقلق والاكتئاب والتي تختبر خلال الأنشطة بما فيها معتقداته حول قدرته على الأداء بشكل سليم أم لا؟ فإن المنهجية المتبعة هنا تركز على معارف الفرد ومدركاته (الخطيب، 2004).

٦. وأكدت بريانت (Mcqueen,2014) على أهمية الدمج بين تقنيات العلاج الوظيفي مع تقنيات العلاج السلوكي المعرفي بحيث يكون دور المعالج سهلاً يعتمد في تدخله على المنتفع وهذا ما يتقاطع مع النموذج الكندي للأداء الوظيفي؛ بحيث يعتمد دور المعالج الوظيفي على تيسير الوصول للبيئة المناسبة من أجل اكتساب المعرفة والمهارة. ودعم المنتفع لتعلم مهارات جديدة وطرق جديدة في التعامل، ورؤية جديدة للعالم.

ثالثا: استخدام الأنشطة في تعليم المهارات:

إن الأنشطة هي جزء من الأدوار الوظيفية التي يقوم بها الشخص؛ وبالتالي تكون وسط ملائم لتعلم المهارات حيث اعتبر العمل الذي يقوم به الشخص وسيلة للتعبير عن الذات بالإضافة لذلك إن تفاعل الشخص مع المحيط والبيئة يدعمه ليطور مهاراته ويتلقى التغذية الراجعة التي من شأنها تعزيز عملية التعلم (Kielhofner,2002). والتي تعزز كذلك تفاعل العوامل الجسدية والنفسية والاجتماعية والإدراكية من أجل تحقيق الهدف المرجو من النشاط (Hagedorn,1995).

طور بعض المعالجين الوظيفيين بعض الطرق لتعلم المهارات كما وضحتها (Creek.2002):

١. الأنشطة ذات المهام الموجهة: بحيث تعتبر المهمة جزءاً من النشاط الذي يتكون من المهام المتسلسلة، ويعمل المعالج على إيجاد أنشطة عملية إبداعية ذات وظائف لها

معنى للمنتفع، ومن ثم يقوم بتحليل هذه الأنشطة ليدعم الأخصائي المنتفع من أجل القيام بهذه المهام التي من شأنها أن تحقق النشاط الوظيفي وتعزز من اكتساب المهارة.

٢. المجموعات الموازية: العمل على تنفيذ مهارة في حضور عدد من أعضاء المجموعة بحيث توفر مجالاً بسيطاً من التفاعل مع أعضاء المجموعة فيكون دور المعالج داعماً للمجموعة وقائداً لها؛ لإنجاح المهمة مع مراعاة أن تكون الأنشطة ضمن قدرات المنتفع. إن عمل شخصين أو أكثر على تنفيذ نفس المهمة يعمل – أيضاً – على تعزيز التواصل فيما بينهم ويتم التحكم في البيئة المحيطة والتقليل من المشتتات؛ لإنجاح العمل في المجموعات الموازية بحيث تكون هذه المجموعات الموازية نقطة انطلاق من أجل تطوير المهارات اللازمة لتنفيذ المهام بالإضافة لتطوير التفاعل مع الآخرين.

ث. استخدام الأنشطة كوسائل تدخل:

هناك تقاطع كبير بين ما يستخدمه التدخل السلوكي المعرفي، وما يستخدمه العلاج الوظيفي، ولكن هناك بعض الاختلافات حيث يعتمد التدخل السلوكي المعرفي على الأنشطة كواجبات يتم مناقشتها في الجلسة الآتية بينما تمثل الأنشطة في العلاج الوظيفي مركز التدخل العلاجي، إلا أنه من الصعوبة التدخل مع المنتفع الذي لديه اضطرابات شعورية ومزاجية بعيداً عن معتقداته بالشعور بعدم القيمة ومن دون إثبات خطأً هذه الأفكار بالأدلة (**Creek.2002**):

١. جدولة الأنشطة:

تعتمد هذه الطريقة على تدوين الأنشطة الأسبوعية من قبل المنتفع، ومن ثم البناء عليها لزيادة مدى واتساع الأنشطة حيث تعد هذه الطريقة مفيدة جداً للمنتفعين الذين لديهم مشاكل في الدافعية أو الذين لديهم مشاكل في بدء الأنشطة (**Hagedorn,1997**).

٢. تدرج الأنشطة:

تعتمد على التأكد من أن متطلبات النشاط في وقت محدد تكون ضمن قدرات المنتفع، ويعتمد المعالج الوظيفي على تحليل الأنشطة والمهام المطلوبة بالإضافة إلى قدرات

المنتفع للاعتماد عليها، فيعتمد بذلك المعالج الوظيفي على الأنشطة التي بدورها تكون عاملاً أساسياً في تغلب المنتفع على المشاكل المختلفة فنجد الشخص الذي لديه أعراض الاكتئاب يكون متشائم عند البدء بأنشطة جديدة حول فرص النجاح لكن هذا الشعور ينقلب إلى التفاؤل بعد عدة محاولات ناجحة من قبله (**Hagedorn,1995**)، ويعتمد المعالج الوظيفي لعب الأدوار كوسيلة علاجية فتوفر للشخص تسليط الضوء على العمليات المعلوماتية الخاطئة أو المعتقدات والافتراضات غير السليمة حيث يستطيع المنتفع ومن خلال لعب الأدوار أن يعيد تقييم الموقف عن بعد؛ ليكون التقييم والتفسير أكثر موضوعية (**Creek.2002**).

قام الباحث بتبني الكثير من تقنيات العلاج الوظيفي في تعليم المهارات أثناء تطوير البرنامج العلاجي الوظيفي لتحسين إدارة الذات لذوي الإعاقة الحركية. ويعمل البرنامج العلاجي المقترح من قبل الباحث على إشراك المنتفعين في المراحل المختلفة، وكما يعمل على تعزيز قدراتهم من خلال توفير البيئة المناسبة وتوجيههم للقيام بأنشطة؛ وبالتالي تساعد المنتفعين على تغيير توجهاتهم التي تؤثر على سلوكهم بالإيجاب، ويعمل الباحث على مراعاة الصعوبات الناتجة عن المشكلات الجسمية أو النفسية لدى المنتفعين، ويهتم بالأنشطة التي تساعد المنتفعين على معايشة تجارب النجاح والاستمتاع والتعلم وامتلاك الشعور بالسيطرة كما توفر الأنشطة فرصة لمناقشة نتائج الأنشطة داخل المجموعة بحيث يقيم المنتفعون هذه النتائج حسب ما يطرحه كل من أعضاء المجموعة والباحث لتحديد ما يتوجب عليهم للقيام به من أجل تطوير المهارة المطلوبة.

العلاقة بين نظرية اللعب والدمج الحسي:

يتفق عدد من الباحثين ومنهم **Sutton-Smith (1997)**، **Ksikszentmihayli (1975-1996)** على أن اللعب أصبح أكثر جدارة في العلاج النفسي المهني، وأنه أداة قوية في التدخل العلاجي، ويعتبرون اللعب عمل ووسيلة وطريقة للتدخل العلاجي، وتعتبر **Neumann(1971)** وهي أول من قدم تعريفا عمليا للعب كي يستخدمه أخصائي

العلاج النفسي المهني من أجل إيجاد تدخل علاجي يعتمد على اللعب واعتمدت في ذلك على ثلاثة مقاييس للعب هي:

١. التحكم الداخلي النسبي **Relative internal control**.

٢. التحرر من بعض قيود الواقع **Freedom from constraints reality**.

٣. وجود دافع حقيقي نسبي **Relative intrinsic motivation**.

ووفقا لهذه المقاييس الثلاثة التي حددتها **Neumann(1971)** يمكن اعتبار اللعب في عملية التدخل العلاجي سلسلة من التصرفات التي تخضع لمعايير هذه المقاييس الثلاثة، بحيث نستطيع أن نضبط عناصر اللعب لأن اللعب سوف يمدنا بأدلة مهمة لتقييم ما إذا كان اللعب سوف يحدث الأثر المطلوب أم لا.

ومن خلال النموذج الذي حددته **Neumann (1971)** والذي يظهر الشكل التالي لنعرف دور اللعب في التدخل العلاجي. ويظهر الشكل رقم (٣) العلاقة بين التحكم الداخلي والخارجي وفي الشكل سوف نعرض بعض تفاصيل هذه القياسات الثلاثة لبيان مدى تأثير اللعب في التدخل العلاجي.

وبين العناصر القياسية الثلاثة يمثل عجلة التوازن حينما تميل في اتجاه اللعب وتتطلب أن تزيد عملية التحكم الداخلي وأن تكون الدوافع مصدرها حقيقيا أو جوهريا، وأن يكون الواقع بلا قيود. وعندما لا يكون هناك اتجاه نحو اللعب يتطلب ذلك أن يكون التحكم خارجي ومصدره الدوافع غير الجوهرية والواقع مقيد وبلا حرية.

** ولكي نفهم هذه العلاقة بين اللعب والتدخل العلاجي – يتم ذلك على النحو التالي:

شكل رقم (٣) تواصل اللعب – اللا لعب التوازن الافتراضي

بين إدراك التحكم، ومصدر الدافعية

واقع بلا قيود**(In: Bundy & Others 2002:229)**.

١ـ في إدراك التحكم:

يعتبر التحكم الداخلي أكثر عناصر اللعب تأثيرا . والإحساس بالتحكم الداخلي يأتي من الإحساس بالأمان جسديا وعاطفيا. ولكن التدخل الجيد القائم على التكامل الحسي في العلاج لابد أن يعتمد على تحديد هدف واقعي واضح في ذهن المعالج. وتظهر المشاعر الصادقة والمرتبطة بالتحكم الداخلي عندما يشارك الطفل في اللعب فرد آخر وهذه المشاركة تدعم تبادل الأفكار.

٢ـ وجود الدافع الواقعي كعنصر من عناصر اللعب:

هذا ما أكد عليه **Rubin et.al (1983)** باعتبار أن مشاركة الفرد في النشاط اللعبي يرتبط بوجود جاذبية تجنب الفرد لهذا النشاط. وإدراك الصلة بين جاذبية اللعب والدافع الداخلي للفرد من المهام الضرورية للمعالج والأخصائي النفسي الاستفادة من نشاط اللعب في العلاج.

وتتفق آراء الباحثين حول ضرورة أن يكون الأفراد في حالة من التحفيز الدافعي للمشاركة في نشاط اللعب وخاصة في استمراره دون أن يشعروا بالملل الذي يفقد نشاط اللعب تأثيره العلاجي. هذا ما أشار إليه **Csikszentmihayli (1975 – 1990)** في دراسته، وترى **Ayres (1972)** أن استمرار النشاط يكون أكثر ارتباطا بوجود تغذية راجعة واضحة ومستمرة تؤدي إلى نجاح العلاج بالتكامل الحسي. ويجب أن يراعى إلا تتم مقاطعة الطفل أثناء انهماكه في اللعب، أو وقفه عن النشاط دون رغبة منه، فقد يؤدي ذلك إلى فشل التأثير العلاجي للعب.

٣ـ التحرر النسبي من بعض قيود الواقع:

يظهر هذا التحرر من قيود الواقع من جانبين هما:

ـ أولهما: القدرة على القيام باللعب الخيالي أو المشاركة فيه.

ثانيهما: التقليل من العواقب التي عادة ما تظهر عند أداء هذا اللعب الخيالي في الحياة

الواقعية.

وترى **Bundy (2002)** أن التحرر النسبي من بعض قيود الواقع لدى الأفراد الذين يعانون من اختلالات وظيفية في التكامل الحسي، يتضمن الواقع المحسوس بالنسبة لهم العديد من القيود التي تتداخل مع اللعب مثل الخوف من التحرك أو من أن يلمسه شيء. كما أن ضعف الإحساس بالجاذبية الأرضية الناتجة عن خلل النظام ألدهليزي تضيف قيدا متزايدا في حالة هؤلاء وخاصة أن استجاباتهم العضلية المتعلقة بوضع الجسم في الفراغ غير كافية للتعامل مع الأفعال الحركية وتعمل على كبح سلوك الطفل مع الألعاب المعقدة، وخاصة التي تحتاج إلى مهارة التخطيط الحركي. ولذلك تعمل جلسة التدخل العلاجي على أن تقلل من القيود وخلق بيئة آمنة وخالية من العواقب التي تمنع الطفل من النجاح في الحياة الواقعية. وعند ارتكاب الطفل السلوك المؤذي قد تكون فرصة لإدراك هذا الطفل لأخطائه وأيضا فرصة مثالية للتعلم، لأنه سوف يكون لديه الدافع لعدم فعل ذلك مرة ثانية.

والخلاصة التي توصلت إليها **Bundy (2002)** هي أن الحرية في إيقاف بعض قيود الواقع من خلال التخيل، وتقليل العواقب وتعزيز سلوك تعديل الإيذاء، كلها تعتبر أدوات فعالة في العلاج المعتمد على التكامل الحسي عندما ينتقل للحياة الواقعية.

وعندما نريد أن نجعل اللعب فعالا لابد من تهيئة البيئة لدعم اللعب **Setting up The environment to support play** والبيئة الداعمة للعب يجب أن يتوفر فيها مشاركين مألوفين وأدوات تجذب اهتمام الطفل **(In: Bundy,et,al 2002:227-233)**.

وتشير **Ayres (1972)** إلى أن اللعب ذي إمكانية علاجية فعالة عندما يستطيع الأخصائي النفسي أن يسهل للطفل السيطرة على البيئة. وهذا يحتاج لتدريب لفترة طويلة. ويحدث هذا عندما يشعر الطفل أن الأخصائي شخص يحب اللعب معه، وعندما يصبح اللعب والتدخل العلاجي قائمين على الدمج الحسي يمكن السيطرة على البيئة تحت شرط أن تكون النشاطات محفزة فعليا وأن يكون الطفل في مأمن من التهديد

الجسدي والنفسي (**Anderson,el,al 1987:421-423**) (**Rast, 1986**).

ويرى كل من **Tickle Degnen & Coster (1995)** أن كلا من اللعب والاستمتاع **Play fullness** هي أدوات علاجية فعالة لأن اللعب يشجع على المنافسة وتساعد روح اللعب على خلق جو من المرح، وعندما يرتبط اللعب بالاستمتاع فإن التدخل العلاجي يحدث تغييرا حقيقيا في حياة الطفل. لأن ما يعاني منه الطفل من اختلال وظيفي سوف يجعل قدراته الحس/حركية في مستوى ضعيف، بحيث لا يستطيع أن يحقق مستوى كفاءة يمكنه من اللعب باستخدام جسده وبشكل فعال. أضف إلى ذلك أن التكامل الحسي في نتائجه النهائية يحقق للطفل مستوى من الثقة بالنفس، واحترام الذات والتي تؤثر على إرادة وقدرة الطفل على التفاعل والتعاون والتنافس في اللعب الحركي، وعلى الرغم من ذلك فإن الاختلال الوظيفي في الدمج الحسي لا ينتج عنه دائما عجزا في اللعب.

لقد تناولت عدة دراسات العلاقة بين الاختلال الوظيفي للتكامل الحسي وضعف مهارات اللعب عند الأطفال الصغار منها دراسة كل من **Bundy (1989-1987)** ودراسة **Bundy & Obrien (1989)** – حيث قاموا بمتابعة مجموعة من الأطفال عن قرب، وكانت عينة دراستهم تتكون من ٦١ طفلا (منهم ٣٠ طفلا نموهم طبيعي، و ٣١ طفلا تم تشخيصهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي في التكامل الحسي) وقد تحددت مدة جلسة المراقبة بـ ٣٠ دقيقة من اللعب الحر (داخل القاعة وخارجها)، وتم تسجيل سلوكيات اللعب على مقياس لعب الأطفال ما قبل المدرسة **Preschool Play Scale** الذي أعده كل من (**Bledsoe & Shepherd 1982**). وقد وجدوا أن ما أحرزه الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الدمج الحسي من نقاط في اللعب أقل بشكل كبير مقارنة بالأطفال الذين ينمون نموا عاديا. ويظهر هذا الانخفاض في ثلاثة أبعاد من أبعاد المقياس الأربعة وهي:

ـ الأول: إدارة المسافة أو الحيز أو الفراغ **Space Management**.

ـ الثاني: إدارة مادة اللعب **Material Management**.

ـ الثالث: المشاركة **Participation**.

ولكن رغم التأثير الإيجابي لدور اللعب في إحداث تغيير إيجابي في اضطراب التكامل الحسي، إلا أن هناك ضوابط ومبادئ يجب الالتزام بها لحدوث هذا التأثير وهي تتمثل في خمس نقاط هي على النحو التالي:

١. ضرورة مراقبة هؤلاء الأطفال أثناء لعبهم؛ لتعرف كيف يلعبون في بيئات لعب مختلفة. حيث يتأثر هؤلاء الأطفال بما تتوفر فيها هذه البيئات من مواد للعب، وأنواع اللعب التي يشتركون فيها، رغم أن العلاج النفسي القائم على التكامل الحسي، إلا أن الاختلال الوظيفي للتكامل الحسي هو مشكلة كبيرة تبرر ما ينفق من مال على هذا الأسلوب العلاجي **(In: Bundy,et,al 2002:235-237)**.

٢ـ يعتبر استمتاع الأطفال بمهارات لعبهم محكا للتعرف على العلاقات الاجتماعية الحميمة فيما بينهم، وبالتالي فإن هذه المتعة يمكن التعرف عليها من ملاحظات الآباء والمعلمين. وعدم القدرة على تكوين صداقات وطيدة وبالتالي فشل واضح في تكوين علاقات اجتماعية طبيعية نتيجة للافتقار للمهارات المطلوبة، مما يجعلهم يقدرون ذاتهم بشكل ضعيف وهذا ما أشار إليه **(Clifford & Bundy 1989)**. **(In: Bundy,et,al 2002:235-237)**.

٣. في هذه النقطة يجب فهم أن عدم وجود خلل وظيفي في التكامل الحسي لا يعني أن الطفل سوف يتحسن أداءه بشكل تلقائي أثناء اللعب.

٤. وهناك شرط أساسي لتحقيق التحسن في الأداء أثناء اللعب والأداء الوظيفي للتكامل الحسي لابد من وجود من يلعب مع الطفل لتحقيق هذا التحسن.

٥. وفي الجلسات العلاجية للقصور الوظيفي في التكامل الحسي يجب على المعالج التدخل من خلال الاهتمام بتوفير جميع عناصر اللعب أثناء الجلسات العلاجية مثل (وجود الدافع الحقيقي ألسبي **Relative intrinsic motivation**، والتحكم الداخلي النسبي **Relative intrinsic control**، والتحرر من بعض قيود الواقع (**freedom**

ولذلك يشترط لنجاح العلاج (from some of the constraints of reality النفسي للقصور الوظيفي في التكامل الحسي ضرورة إحضار صديق للطفل للمشاركة في الألعاب العلاجية (In: Bundy,et,al 2002:237-238).

وأظهرت دراسة Stevens (1986) أن الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في مهارات التناسق الحركي المعتمدة على الإدراك البصري حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الإدراك البصري ولم يكن لديهم أي خلل في عمليات التكامل الحسي، في حين أن الأفراد الذين يعانون من خلل في عمليات التكامل الحسي حصلوا على درجات منخفضة في مهارات التناسق المعتمدة على الإدراك البصري، وبالتالي نتوقع أن يكون هناك ارتباط دال بين مهارات التناسق الحركي والإدراك البصري وعمليات التكامل الحسي.

ومن خلال متابعة دراسات قامت بها Ayres بين أعوام (1977 – 1965) توصلت إلى أن هناك ارتباط قوي بين صعوبات التعلم وصعوبات الإدراك الحركي.

ولكن في دراسة متأخرة لـ Ayres (1987) توصلت لوجود عاملين أساسيين للخلل في التكامل الحسي:

١. أطلقت على العامل الأول اسم ضعف التخطيط البصري الجسدي Visuo – and somato dyspraxia.

٢. العامل الثاني أطلقت عليه عامل ضعف للتكامل بين جانبي الجسم والقدرات التتابعية Poor bilateral motor and sequencing abilities.

وهناك دراسات انتقدت دراسات Ayres العاملية، مثل دراسة كل من Cummins (1991) ودراسة Hoehn & Baumeister (1994) حيث أشاروا إلى عيوب في التصميم والتفسيرات التي قامت عليها دراستها حيث استخدمت اختبارات مختلفة واستخدمت عينات صغيرة الحجم – مما يجعل من اختبارات أفراد العينات الصغيرة العدد عبئا في إعطاء عامل نقي، وبالتالي يمكن التشكيك في نتائج التحليل العاملي.

وقد قامت **Mulligon (1998)** بدراسة عامليه توصلت فيها إلى بناء. وقد مهد ذلك لإحداث تحول رئيس في نظرية التكامل الحسي وقد اعتبرت قصور التكامل بين جانبي الجسم مشتق من قصور عملية تحديد وضع الجسم في الفراغ والإحساس بحركة الجاذبية. وبالتالي فإن الاضطراب ناشئا من حدوث انفصال بينهما يؤدي إلى عدم تكامل بين جانبي الجسم وضعف القدرات على القيام بالحركات التتابعية.

وقد توصلت **Mulligon (1998)** في دراسة أجريت على ١٠,٠٠٠ طفل إلى وجود عوامل خمسة التي قالت بها **Ayres** (1987)، ولكنها اعتمدت على تحليل عاملي من الدرجة الثانية. فقد جاءت أربعة عوامل منها من تحليل عاملي من الدرجة الأولى وهي:

١. قصور الإدراك الحسي.

٢. قصور التكامل بين جانبي الجسم والتتابع.

٣. قصور في التجهيز المعلوماتي المتكامل.

٤. قصور في الحس/جسدي **Somato sensory deficit**.

كما تم التوصل لعامل عام من الدرجة الثانية وهو عامل القصور الوظيفي للتكامل الحسي العام **General sensory Integration Dysfunction**. وفي دراسة أخرى لـ **Mulligon (2000)** أخضعت فيها كافة البيانات للتحليل ألعاملي التجميعي، توصلت فيها إلى نتائج متشابهة لنتائج **Ayres** (1987) حيث أظهرت النتائج وجود وتجمع عام أطلقت عليه قصور التكامل الحسي العام وقصور تعديل التجهيز ألمعلوماتي المتكامل

Generalized sensory Integration dysfunction & dyspraxia – moderate (Mulligon,S 2000: 266) (Mulligon,S 1998: 822)

المراجــع التى استعين بها في كتابة الفصل:

. الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٣): اضطراب التوحد في ضوء النظريات (المفهوم، التعليم، المشكلات

المصاحبة) الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
. السعيد، هلا (٢٠٠٩): الطفل الذاتوي بين المعلوم والمجهول، مكتبة الانجلو المصرية.
. مصطفي، أسامة فاروق (٢٠١٧): فعالية برنامج قائم على العلاج الوظيفي لتنمية الحركات العضلية الدقيقة في خفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال ذوي التوحد، مجلة التربية الخاصة، مج ٥، ع١٧، ص ٢٠٢-٢٥٢.

1-Anderson,j, Hinojosa, J & Strauch,C (1987) Integrating Play in neuro-developmental treatment. American journal of Occupational Therapy , 41,421 – 426

2-Ayres, A.J.(1972a) Sensory integration and learning disorders,Los Angeles: Western Psychological Services

3-Ayres,A.J.(1979) Sensory Integration and child. Los Angeles: Western Psychological Services.

4-Bundy,A.C.(1989) Acomparison of the play skills of normal boys and boys with sensory integrative dysfunction.Occupational Therapy Journal of Research, 9,84-100

5-Bundy, A.C. Lane, s. j. & Murray, E.A.(2002) sensory integration – Theory and practice. Second Edition. F.A.Davis Company Philadelphia

6-Fisher,A.G.Murray,E.A.(1991) Integration to sensory integration – Theory In A.G. Fisher, E.A. Theory and practice(pp.3-29) Philadelphia: F.A, Davis.

7-Mulligan , S, (1998). Patterns of Sensory Integration dysfunction: A confirmatory factor analysis. American journal of Occupational Therapy,52,819-828

8- Mulligan , S, (2000).Cluser analysis of scores of children on the sensory integration and Praxis Tests Occupational Therapy Journal of Research, 20,256-270

9-Parham,L.D.(April 1997) Sensory Questionnaire Validity for children with autism. Paper presented at the manual conference of the American Occupational Therapy Association Orlando, FL.

10-Short – De Graff, M.A.(1988) Human development for Occupational and physical therapists. Baltimore: Williams & Wilkns

- American Occupational Therapy Association. (2014a). Occupational therapy practice Framework: Domain & Process (3rd rd). American journal of Occupational Therapy, 68 (Suppl. 1), S1-S48.

http:// doi.org/doi:10.5014/ajot. 2014,682006

- Bagatell, N., Mason, E. (2015). Looking Backward, Thinking Forward: Occupational Therapy and Autism Spectrum Disorders. OTJR: Occupation,

Participation and Health, Thousand Oaks, 35.(1): 34-41

- Brown M., Zwicker, G,(2017). Neuroimaging and Occupational Therapy: Bridging the Gap to Advance Rehabilitation in Developmental Coordination Disorder, Journal of Motor Behavior; Washington, 49.(1): 98-110

- Collins, & Lana. (2010). Functional communication training to increase communication skills for young children with autism spectrum disorder, Clemson University, ProQuest Dissertations Publishing.

- Homer, R., & Carr, G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. Journal of Special Education, 31. 84-104.

- Hye. S. (2000) The effects of functional assessment and treatment on problem behaviors of onestudent with autism. The University of Texas at Austin, ProQuest Dissertations Publishing.

- Larkin, W., Hawkins, R., Collins, (2016). Using trial-based functional analysis to design effective interventions for students diagnosed with autism spectrum disorder, Tai. School Psychology Quarterly, New york, 31. (4):534.

- Miller, J., Anzalone, E., Lane, J., Cermak, A., and Osten, T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. American journal of Occupational Therapy, 61 (2): 135-140.

- Schmidt, J., Drasgow, E., Halle, J., Martin, C., Bliss, S., (2014) Discrete-trial Functional Analysis and Functional Communication Training With three lndividuals With Autism and Severe Problem Behavior. Journal of Positive Behavior interventions; Austin, 16. (1):44.

- Schohl, K. (2016). Peers: long-term Effects on social Skills, Social Anxiety, and Physiological Regulation in Adolescents with Autism, Marquette University, ProQuest Dissertations Publishing, Severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. Journal of Special Education. 31. 84-104.

- Villegas, (2016). Online course to expand occupational therapy practice: Education and implementation of occupational therapy primary care. Boston University, ProQuest Dissertations Publishing.

- Wohlers, N. (2012). What is the Most Effective Occupational Therapy Intervention to Use With Children Who Have Autism Spectrum Disorder and Sensory Under-Responsivity In An inclusive Classroom? The College of St, Scholastica, ProQuest Dissertations Publishing.

الفصل الثانى

تنمية مهارات الاستعداد القرائى لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى والقائم على التكامل بين الحواس والأنشطة

يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة واحدًا من المعالم التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورُقي ثقافته، إذ إن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معًا، لأن الأطفال يشكلون الشريحة الأكثر أهمية في المجتمع ولأنهم جيل المستقبل الذى تُلى كل مؤسسات الدولة الرعاية والعناية بهم، ولذلك فإن البحث التربوى يُلى الاهتمام بهذه الفئة لأنهم عماد المستقبل.

تؤكّدُ الدِّراسات والأبحاث التربوية أن النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي يتأثر بما يقدمه المنزل والمجتمع من فرص وخبرات مناسبة للأطفال، من هنا جاءت الحاجة إلى زيادة وعي الأهل حول الطفولة المبكرة وأهميتها وكيفية المشاركة الإيجابية والفاعلة في دعم تطور ونماء أطفالهم؛ وبذلك تنمية استعدادهم للتعلم من خلال تظافر الجهود بين الروضة والبيت، ودعم فرص التعلم المقدمة في برامج التعليم الرسمي وتعزيز نوعية هذه البرامج لكي تلبي احتياجاتهم في كافة الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية واللغوية لزيادة الاستعداد للتعلم.

ولكن بالرغم من الانتشار الواسع لرياض الأطفال الحكومية والخاصة بجمهورية مصر العربية، إلا أن هناك العديد من الأطفال الذين لا يستطيعون الالتحاق بها لعدم قدرة الرياض الحكومية في بعض المناطق على استيعاب الأعداد المتزايدة من الأطفال في هذا العمر، وعدم قدرة الأهل على تحمل الأعباء المالية في الرياض الخاصة، مما جعل المهارات

التي يتمتع بها الطفل الذي حصل على فرصة الالتحاق بصف الروضة متطورة ومتقدمة على الطفل الذي لم يحصل على هذه الفرصة وأدى ذلك الى تباين النتائج لهؤلاء الأطفال عند التحاقهم بالصف الأول الأساسي حيث أبدى الأطفال الذين التحقوا بصف الروضة تطوراً وتقدماً واضحين.

وبرامج تعلم الأطفال التى تعتمد على مفهوم الاستعداد للتعلم، والتى يُقصد بها وصول الطفل إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة، أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة، وهو أيضًا القدرة أو القابلية للتعلم (التخطيط المدرسى)، أى أنه الحالة التى يكون فيها المتعلم مستعدًا استعدادًا عامًا أو استعدادًا خاصًا لتلقى الخبرة التعليمية.

ويرى جانيه أن الاستعداد القرائى يفسر النمو المعرفي بناء على نمط التعلم التراكمى، أى نمو الإمكانات الجديدة يعتمد بشكل كلى على التعلم، ويؤكد أن السلوك المبنى على القوانين المعقدة يظهر؛ لأن الطفل قد تعلم المتطلبات المسبقة من منظومات القوانين الأسهل.

والاستعداد القرائى لا يعتمد على بيولوجية داخلية، بل على مدى المخزون اللغوي اللازم من المهارات والعادات، والتى تُعد متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيدًا وصعوبة من مهارات وعادات قرائية صحيحة. وفي حالة ضعف قدرة الطفل من تمكن تعلم مهمة ما، والسيطرة عليها، فإن على المعلم أن يتساءل، ما المتطلبات المسبقة من المهمات التى ينبغى على الطفل أن يتعلمها؟، وأن يخطط لبرامج تعليمية على ضوء إجابته على هذا التساؤل، حتى يتمكن الطفل من الوصول إلى تعلم المهمة المعقدة، لذا اعتبر جانييه أن الاستعداد التطورى لدى الطفل ليس صفة مطلقة يستدل عليها من مرحلة النمو المعرفي، بل الاستعداد يختلف من موضوع تعليمى إلى آخر.

ويعتبر جانييه أن الاستعداد اللغوى وأساليبه المختلفة هو أيضًا مقدرات تخضع للتعلم داخل الترتيب الهرمى، وهى تتميز عن غيرها من المقدرات بقابليتها للانتقال

الواسع بحيث تساعد على تعلم العديد من الأعمال وممارستها، ولذلك فالأطفال يستطيعون تعلم أى شيء عقلى شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات السابقة، فإذا أراد المعلم تعليمهم قاعدة جديدة أو مساعدة الطفل على حل مشكلة، فما عليه إلا أن يحدد متطلبات تعلم هذه القاعدة، ثم يحدد ما يعرفه المتعلم من هذه المتطلبات، وبعد ذلك مساعدته على اكتساب المقدرات للوصول إلى التعلم المرغوب.

ويشير ستون وزملاؤه أن العلاقة بين النضج والتعلم علاقة دائرية تؤثر مباشرة على الاستعداد اللغوى لدى الأطفال، وبمعنى آخر تفسر أن النضج يحدث مقترنًا بحالة استعداد أو تهيؤ لظهور أنماط سلوكية جديدة أكثر تركيبًا وتعقيدًا، ولذلك فإن الاستعداد يسهل من عمليات التعلم، ويزيدها فعالية وثباتًا، وإدامة في التعلم، فالتدريس الفعال تبعًا لهذا الاتجاه يعتمد على استثمار الاستعداد والنضج معًا.

أما الاستعداد للقراءة عند بياجيه له مفهوم نسبى؛ لأن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التى ينتمى إليها الطفل، ومما يميز هذه المرحلة عن أساليب التفكير وأنماطه، وهكذا يجب ألا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب أعمالاً تفوق مرحلة تطوره المعرفي، كى لا نعطل عليه ممارسة الأعمال العقلية التى تؤهله للنمو المعرفي واللغوى.

وهناك أربع مراحل في التطور المتدرج للاستعداد اللغوى، وهى المرحلة الحسية الحركية وتمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية، ومرحلة ما قبل العمليات (مرحلة ما قبل الحدسية، ومرحلة الحدسية) حتى نهاية السنة الثانية، ومرحلة العمليات المادية حتى نهاية السنة السابعة، ومرحلة العمليات المجردة وتمتد حتى نهاية السنة العاشرة وما بعدها.

ويحدد بياجيه أن إتاحة فرص لتعلم القراءة وفقًا لتفضيلات الأطفال القرائية يتيح للأطفال فرص التفاعل مع الأشياء والتعامل معها، ومع الأشخاص ومناقشتهم، حيث إنه يساعد كثيرًا في فهم تطورهم المعرفي، كما تفعل بعض المدارس في بعض البرامج التربوية لتعليم القراءة؛ لتعويض الأطفال الذين ينتمون إلى بيئات فقيرة تربويًّا كى تنمى استعدادهم لتعلم القراءة.

ويُرجع بياجيه ضرورة تقديم أنشطة متكاملة للطفل؛ لتحسين استعداده للقراءة، وذلك منٍ خلال المطابقة الكلية بين الخبرات التعليمية وأنماط التفكير السائدة لدى الطفل، وهذه المطابقة تكون مطابقة جزئية تستهدف تطوير النمو المعرفي للطفل، وهذا الرأى يُعد تطبيقًا لاستراتيجية تنظيم التعلم عند بياجيه.

ويفترض برونر أنه يمكن تعلم أى موضوع من موضوعات القراءة بفعالية وبطريقة عقلية، لأى طفل في أى مرحلة من مراحل النمو، وتعد هذه الفرضية جوهرية عند التفكير في طبيعة الأنشطة المقدمة في البرنامج المقترح، حيث إنها تعد مهمة معلمة رياض الأطفال التى تعمل على المطابقة بين المادة المقروءة، وبين طريقتها في تمثيل المعرفة القرائية للطفل، وهذا يعنى أنه لابد من بناء منهج يحتوى معظمه على الأبنية الأساسية للمادة القرائية من تعلم الحروف وأصواتها وقراءة الكلمات، وغيرها التى تتفق مع تمثيل الخبرات في مرحلة معينة.

ويرتكز الاستعداد القرائى على ثلاثة عوامل عند برونر، وهى على النحو التالى: طريقة العرض، وهى تمثيل المفاهيم اللغوية التى توضع فيها المادة الدراسية ومنها حالات التمثيل الحركى، والرمزى، والاقتصادى ويُقصد به كمية المعلومات اللازمة أو الواجب توافرها لفهم الموضوع، فكلما احتاج المتعلم إلى المعلومات والمفاهيم أكثر لفهم موضوع ما، ازدادت الحاجة إلى خطوات ومهام جديدة، وبالتالى تدنى الحالة الاقتصادية، وثالث هذه العوامل القوة الفعالة، ويقصد بها التوليدية لمادة التعلم، فكلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا اللغوية التعليمية، ازدادت فاعلية البناء على الربط بين الأمور التى تبدو وكأنها منفصة عن بعضها البعض، ومن هنا يبقى دافعية الطفل ورغبته في التعلم عالية، وبالتالى تتحقق درجة عالية من الاستعداد نحو التعلم عامة والقراءة بشكل خاص.

ويرى أوزبل أن الاستعداد للقراءة ينصب على النواحى المعرفية، والتى تأخذ دورًا بارزًا في تطوير بنائه الفكرى. ويؤكد نموذج أوزبل للتعلم ذى المعنى على دور العمليات المعرفية كالفهم والاستدلال، وينطوى على مرحلتين: مرحلة تقديم المعلومات، ويكون هذا

التقديم استقباليًا، أو اكتشافيًا، ومرحلة معالجة المعلومات، وتكون المعالجة ذات معنى أى دمجها في البنية المعرفية، أو آلية (حفظ المادة عن ظهر قلب)، وينتج عن ذلك أربع عمليات لتعلم الاستعداد القرائى، وهى تعلم الاستقبال ذو المعنى، والتعلم الاكتشافي ذو المعنى، والتعلم الاستقبالى الآلى، والتعلم الاكتشافي الآلى.

ويرى أوزبل أن الخبرات التعليمية تغدو ذات معنى أكبر، كلما انتظمت في بنى معرفية، فالطفل لا يميز بين شكل الحروف المختلفة، ولا يمتلك المفاهيم اللازمة لتصنيف مثل هذه الأشكال. لذا يجب تطويرها لديه بتعريضه لعدد كبير ومتنوع من المواقف التعليمية التى تظهر فيها هذه الأشكال بحجوم وألوان ومواد ومواقع مختلفة. ويتوقف وضوح المفاهيم على درجة صعوبتها، ومدى تلاؤمها مع البيئة المعرفية للمتعلم، فإذا بلغت هذه الصعوبة حدًا معينًا، فلن يتمكن المتعلم من إيجاد علاقات بين المفاهيم موضوع الاهتمام، وبنيته المعرفية الراهنة وتتضح هذه المسألة لدى الأطفال الذين يتعرضون للكثير من المفاهيم المجردة، دون إيراد أمثلة تفسيرية أو إيضاحية، مما يؤدى إلى انحرافهم عن المعنى وفشل تعلم القراءة.

وتؤكد نظرية هولداواى في تطور التعلم المبكر للقراءة والكتابة بأن الطريقة التى يحث بها الآباء الإيجابيون أطفالهم على التعلم تبرهن على أنها أهم أسس التعلم، فعوضًا عن تقديم الإرشادات الشفهية عن كيفية عمل مهارة ما، يقوم الآباء بأنفسهم بعمل نماذج تحفيزية يحذو الطفل حذوها، تستثيره باتجاه استخدام هذه المهارة. فأولى محاولات الطفل تكون غالبًا في إطار مهارة يرغب بتقليدها، ثم يشجعه بالمكافأة، وهذا ما يسمى بالتعلم الطبيعى.

وتدعم هولداواى وجهة نظرها هذه بالقول إن هذا التعلم هو شكل من أشكال التعليم التطورى، وهو مناسب لتعليم القراءة والكتابة المتمركزين على منهج المدرسة، ومن خصائصه التنظيم الذاتى، والنشاطات الفردية، والتداخل الدائم مع الزملاء، ومحيط غنى من المواد، وتتدرج نظرية هولداواى من ملاحظاتها حول البيئات المنزلية للأطفال الذين

تعلموا القراءة والكتابة دون أى توجيه مباشر.

وتؤكد هولداواى أن هناك أربع عمليات تفكيرية تمكن الطفل من اكتساب مهارات القراءة، العملية الأولى هى ملاحظة سلوكيات التعلم، وهى أن يُقرأ له مثلاً، أو يشاهد الراشدين يقرؤون ويكتبون بأنفسهم. العملية الثانية هى التعاون مع الراشد الذى يتعامل معهم الطفل، والعملية الثالثة هى التدريب أى يجرب الطفل بنفسه ومفرده ما قد تعلمه مثل نشاطات القراءة والكتابة، ويعطى التدريب الأطفال فرصًا لتقييم أدائهم، والقيام بتصحيح الأخطاء، ومضاعفة مهاراتهم، وفي العملية الرابعة الأداء، والتى يتشارك الطفل أو الطفلة بما تعلمه ويتطلع إلى تأكيد البالغين الداعمين والمهتمين والمشجعين لما أداه.

وهناك مجموعة من أنواع الاستعداد للقراءة، وهو الاستعداد العام الذى يتيح الفرص الكافية للأطفال لإنماء قدراتهم على التحدث، والمخاطبة والتحاور فيما بينهم، والتكلم والاندماج مع الأقران، والتساؤل وتبادل الألعاب والمشاركة وغيرها من النشاطات، وأيضًا إزالة قلق الانفصال عن الأم والأب، وتقديم الصور والنماذج والألعاب المناسبة والأشياء والبوسترات المطبوعة، وتعليم الأطفال السلوكيات المدرسية مثل آداب الدخول إلى الصف، والخروج منه، وشروط الجلسة الصحيحة على المقعد، والاستئذان من المعلم عند الحديث، ويعرفهم على آداب التعامل مع الكتاب المدرسى وحثهم على الاهتمام به.

وهناك مجموعة من العوامل الخاصة للاستعداد القرائى، وهى التأكد من سلامة السمع والبصر، وتمرين عضلات الكتابة، وتنمية القدرة على التعبير الشفوى الحر، واستخدام السمع دون الالتفات لمصدر الصوت، وتنمية القدرة على التمييز البصرة بين الحروف والكلمات، والتعامل مع الحروف، وتنمية القدرة على التصنيف والتصميم، والتآزر الحركى البصرى والسيطرة عليه لاستخدامه في أغراض الكتابة والقراءة، والتمييز بين المؤتلف والمتلف من الأشكال، والأصوات، ومشاهدة الصور وتفسيرها، وتزويد الأطفال بالخبرات، والتركيز على إدراك التسلسل في الحوادث.

ولقياس الاستعداد القرائى مجموعة من الوسائل والأدوات منها: اختبارات الذكاء؛ لقياس ذكاء الأطفال، وهناك اختبارات فردية للأطفال كاختبار بينيه، واختبارات ويكسلر للذكاء، ولكنها تصلح للكبار، وهاك اختبارات الاستعداد للقراءة، كاختبار القدرة على تفسير الصور والرسوم، وهو مقياس جماعى وفردى، ويطلق عليه مقياس (جيتس للاستعداد للقراءة)، ويتألف من خمسة اختبارات هى: القدرة على تذكر العناصر الأساسية في موضوع ما، والقدرة على الانتباه إلى ما يقوله المعلم والقدرة على استخدام العناصر الصوتية التى تتألف منها الكلمات، والقدرة على التمييز بين الأصوات، والقدرة على التمييز بين صور الحروف الهجائية، ومحاكاة بعض الأشكال والرسوم، والقدرة على فهم الكلمات وعلى استخدام المتاهات، والنطق الصحيح، والسرعة في الكلام، وتعلم الصيغ اللغوية.

وهناك مجموعة أخرى من الاختبارات كاختبار القراءة الجهرية، واختبار التعرف على الكلمة، واختبار التذكر البصرى للكلمات، واختبارات المفردات (العرض السريع)، واختبار المفردات (العرض دون تحديد الوقت)، واختبار تسمية الحروف الكبيرة والصغيرة، واختبار الحرف الأول للكلمة، والنهائى، والحروف المتحركة، والمزج الصوتى، والتقسيم لمقاطع صوتية، وتمييز الصوتيات كاختبار الإدراك البصرى، واختبار السمع، واختبار النطق، واختبار المفردات، واختبار المعلومات، واختبار القدرة على التذكر.

وقد أفاد البحث الحالى من هذه الاختبارات السابقة في بناء وتصميم اختبار مقترح؛ لقياس مهارات الاستعداد القرائى لدى الأطفال غير الملتحقين بالرياض.

والتفكير و مهارات الاستعداد القرائى متكاملان، ويُعرف الاستعداد القرائى على أنه مجموعة العمليات المعقدة التى نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملحوظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وحل المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات من خلال النص المقروء. أى أن مهارات التفكير تتراوح بين مهارات بسيطة

كالتذكر والاستدعاء للمعلومات إلى مهارات عليا كالاستنتاج والتنبؤ واتخاذ القرار، وأن هذه الأنشطة العقلية التى يمارسها الطفل تهدف للوصول إلى هدف أو معنى أو حل لمشكلة ما، أى بعبارة أخرى تستعمل المهارات لتنفيذ مهمات تفكيرية.

ولتنمية مهارات الاستعداد للقراءة الأساسية لدى الأطفال غير الملتحقين برياض الأطفال على تصميم برنامج قائم على نموذج كمبورن للاستعداد اللغوى الذى يقوم على التكامل بين الأنشطة اللغوية، والتكامل بين النظرية البنائية والنظرية الطبيعية في تعلم اللغة، ومدخل التكامل يُعد من المداخل ذات الفاعلية في بناء البرامج التعليمية، ولذلك فقد تنوعت وتعددت التعريفات المرتبطة بالمدخل التكاملي، فقد اتفقت معظم هذه التعريفات على أن التكامل هو تقديم المعرفة للطلاب في شكل مترابط متكامل، ومنظمة تنظيماً دقيقاً يسهم في تخطى الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، ويدرك الطلاب من خلاله العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة وبين أفرع المادة الدراسية الواحدة

وبالرغم من توفير الإمكانات المادية للعملية التعليمية من مبانى وتجهيزات ومراكز مصادر تعلم، فإن ذلك لم يعد كافيًا لإحداث تطوير في العملية التعليمية لعدم وجود المعلم الذى له من الصفات المهنية والفنية والثقافية ما يمكنه من إحداث هذا التغير الذى تسعى إليه السياسة التعليمية بمصر.

وقد نجحت بعض الدول بالرغم من ضعف العامل الاقتصادى الذى لم يقف عقبة أمامهم في مواجهة هذا التحدى كدولة كوبا وجنوب أفريقيا، فقد حققا إنجازًا كبيرًا في القضاء على مشكلة ضعف القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الأولى في بلادهم مما أدى إلى تقدم اقتصادي وسياسي في مجتمعاتها كان السبب الرئيس فيه التقدم في مجال تعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى **Diallo (2005), Diagne (2007)** **Destefano (2009)**.

والقراءة عملية تنطق فيها الكلمات فيتم فهم معانيه ثم تتجمع معانى الكلمات فتشكل معانى العبارات والجمل، وترتبط معانى الجمل معًا فتنتج معانى الفقرات، وفي ضوء

هذا المفهوم ينظر إلى القراء على أنهم دائمًا يبدءون من أسفل؛ حيث يتعرفون الحروف ثم يتعاملون مع الكلمات والجمل إلى المستويات الأعلى حتى يفهموا معنى النص.

والقراءة عملية بنائية بمعنى أنه لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيرًا تامًا. فعند تفسير النص، يعتمد الطالب على مخزون المعرفة عن موضوع النص، ويستخدم الطالب معرفته السابقة ليملىء الفجوات في الرسالة التى يحملها النص إليه، ويؤلف بين الأجزاء المختلفة للمعلومات المتضمنة في النص. بمعنى أن الطالب يبنى المعنى من خلال هذه الأجزاء والتفصيلات.

ولذلك فتدريس القراءة في هذا البرنامج يقوم على مفهوم مكونات القراءة **National panel reading**، والتى تتكون من المبدأ الأبجدى، والحصيلة اللغوية (المفردات)، والوعى الصوتى بمستوياته المتنوعة، والطلاقة القرائية، والفهم القرائى، وهذه المكونات هى الأساس الذى بنى عليها البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية التدريس المباشر أو ما يسمى التدريس المنظم للمهارة، والذى يستخدم في تعلم مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى **Hinons (2007)**.

وواقع تعليم القراءة في الصفوف الأولى كان يركز على الطريقة الكلية، والتى ظلت عقودًا طويلة في التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يدرسون من خلال الربط بين شكل الحرف، ومثير تعليمى كصورة أو مجسم لنفس الحرف كحرف الألف، وكلمة الأرنب مثلاً، فيكون ناتج تلك الطريقة حفظ الحروف الأبجدية دون التركيز على العمليات العقلية المرتبطة بالقراءة كالتهجئة والدمج والوعى بالأصوات، وما إلى ذلك من عمليات عقلية مهمة في فك شفرات الكلمات المطبوعة، وهذا التركيز على الطريقة الكلية أدى إلى عدم قدرة تلاميذ الصف الأول الابتدائى على التحصيل القرائى لدى التلاميذ ومنه أيضًا على عملية الفهم للمادة المقروءة.

ولذلك كان لزامًا البحث عن بدائل واستراتيجيات تدريسية جديدة في شكلها قديمة في مفهومها وماهيتها، فبدأت الدراسات الحديثة، وبدأت الجمعية الأمريكية لتعليم

القراءة، ومعهد المثلث الأمريكى RTI منذ عام ٢٠٠٠ في البحث عن مكونات القراءة، والعناصر الرئيسة التى تتكون منها فكانت على الترتيب المبدأ الأبجدى، والذى يقصد به ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق، والوعى الصوتى والذى يقصد به ربط سلسلة من الأصوات داخل الكلمة حتى يستطيع القارىء دمجها، ونطقها حتى يتسنى على التلميذ قراءتها، ثم تأتى الحصيلة اللغوية وتعليم المفردات والذى يكون الذاكرة والقاموس اللغوى لدى التلميذ، والذى يساعده على النص المقروء على وجه الإجمال fofana (2003).

وأما مكون الطلاقة والذى يقصد به تدريب التلميذ على القراءة بدقة وسرعة مناسبة حتى يستطيع أن يكون لديه القدرة على التعبير الشفوى، والتواصل اللغوى الذى يؤدى إلى تنمية قدرته اللغوية، ويأتى مكون الفهم القرائى والاستيعاب في قمة المكونات، والذى من خلاله يستطيع التلميذ ربط العلاقات الموجودة داخل النص، واستيعاب وفهم المادة القرائية المتضمنة داخل النص، وإدراك المغزى من النص المقروء.

وهذه المكونات هى الأساس الذى بنيت عليه عناصر ومكونات المنهج المقترح في تدريس مهارات القراءة المبكرة، والتى تهدف إلى تنمية تلك المكونات من خلال استخدام استراتيجية التدريس المباشر أو التدريس المنظم من خلال تقديم المهارة اللغوية في شكل روتين يومى يقدم للتلاميذ يكتسبون من خلاله المهارات اللغوية، ويتعلمون من خلاله مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى دليل القرائية (٢٠١٢).

وبتأمل واقع التعليم الأساسى في مصر نجد أن معلم الفصل (الصفوف الثلاثة الأولى) يواجه كثيراً من المشكلات التدريسية حتى يتسنى عليه استخدام تلك الاستراتيجيات التدريسية التى تساعده على تحسين أداء مستوى التلاميذ في الصفوف الأولى الأمر الذى يستلزم ضرورة رفع كفاءته.

وإذا كان مستوى تأهيل المعلمين وهو من أهم جوانب العملية التعليمية يتسم بهذا الخلل الواضح، فإن الوضع يمكن تداركه من خلال الدورات التدريبية المبنية على الاحتياجات، فالمعلم لا يعد مرة واحدة، بل يأخذ فترة من الزمن طويلة حتى يعاد تأهيله

وتكوينه المهنى والأكاديمى؛ حتى لا يصاب بالجمود الفكرى والمهنى فيصبح آلة صماء تستخدم نفس الكلمات والعبارات ونفس الطريقة، فالتدريب أثناء الخدمة يعد مرحلة أساسية وضرورية لاستكمال الإعداد المهنى للمعلم من جهة، ولتطوير معلوماته ومهاراته من جهة أخرى، فاستمرار عمل المعلم بالتدريس يظهر احتياجات تدريبية جديدة يجب أن تبنى عليها برامج التدريب المستمر في أثناء الخدمة حسن(٢٠١٠).

"ولا يمكن أن نعول على التدريب بمفرده كأحد المداخل المهمة لتحسين أداء معلم اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى، ولكن أيضًا يأتى دور توجيه اللغة العربية كأحد المكونات الرئيسية للتكوين المهنى لمعلم الفصل، حيث إنه يقوم بدور فاعل في إثراء وتمكين هؤلاء المعلمين لاستخدام تلك الاستراتيجية المقترحة التى تحسن مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولى " السعيد (٢٠٠٦).

وقد أجرى تطبيق هذه التجربة في عديد من البلدان الإفريقية مثل كمبوديا، والسنغال، وجنوب أفريقيا، والكاميرون، ومالى، واستخدمت في تدريس اللغات الأفريقية في الصحراء الكبرى، وقد أثبتت نجاحًا كبيرًا في تدريس مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ تلك الصفوف على أكثر من اثنتين وخمسين لغة غير اللغة العربية، وجاءت أهميتها في محاولة تطبيق هذه الاستراتيجية بخلفيتها النظرية على اللغة العربية بمصر بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم المصرية , **Duflo (2003) , friedman Gerard (2010) Mcluaughlin(2012)**..

وأجريت عديد من الدراسات والبحوث لتطبيق استراتيجية التدريس المباشر، وقياس أثرها في تنمية مهارات اللغة في تلك البلدان، ففي السنغال عام ٢٠٠٨ قام فريق من الباحثين بتطبيق اختبار قياس مهارات القراءة على **EGRA** على عينة من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى بلغ عددها ٥٠٠ تلميذًا، واستخدم هذا الاختبار كاختبار تشخيصى؛ لقياس مستوى تلاميذ الصف الأول الابتدائى، وطبق هذا الاختبار مع الشركاء والمعنيين من وزارة التربية بالسنغال، وكان من أهم نتائجه تدنى مستوى التلاميذ في مهارات تعرف

صوت الحرف، واسم الحرف، والفهم القرائى، والفهم السمعى بشكل ملحوظ.

لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم بالسنغال في العام ٢٠٠٩ بتبنى برامج تدخل علاجية قائمة على مكونات القراءة وباستخدام روتين التدريس المباشر، وبنهاية عام ٢٠١٠ حدث تحسن ملحوظ في مستوى أداء التلاميذ بنسبة ٧٠ ٪ في مهارات تعرف صوت الحرف، واسم الحرف، وتكوين الكلمات، في حين لم يحدث تحسن كبير لدى هؤلاء التلاميذ في مهارة فهم المسموع، ولوحظ تحسن متوسط في مهارة الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف االأول الابتدائى **Greaney & kellaghan (2010) ,Hartry & fitzgerald(2010)**

ومن الملاحظ أن السنغال من الدول التى نمت قليلاً مقارنة بالدول الأفريقية الأخرى بالصحراء الكبرى حيث إن معدل النمو الاقتصادى في عام ٢٠٠٥ زاد بنحو ٥ ٪ عن بقية الدول الأفريقية الأخرى، مما انعكس على مستوى اهتمامهم بتعليم القراءة للصفوف الأولى باعتبارها أحد أهم المداخل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلادهم، وأيضًا نلاحظ من نتائج الدراسة السابقة أن التحسن في مجال الاستماع والفهم القرائى يحتاج إلى مزيد من الجهد والوقت حتى تنمو تلك المهارات لدى التلاميذ في تلك الصفوف.

وهناك دراسة أخرى تم إجراؤها في جنوب أفريقيا ومالى، استخدمت فيها المستويات المعيارية التى استخدمت في دولة كولومبيا كمحك لقياس مستوى أداء تلاميذ الصفوف الثلاثة في ضوئها، وتم في ضوئها تطوير أداة تقييم القراءة للصفوف الثلاثة الأولى **EGRA**، فأصبحت مقسمة إلى مكونات مكون يختص بالوعى الصوتى، ومكون يختص بالقراءة الميكانيكية، ومكون يختص بالفهم القرائى، ومكون الفهم السمعى، وطبقت التجربة على ١٢٠٠ تلميذ وتلميذة بجنوب أفريقيا، وعلى ٧٥٠ تلميذ وتلميذة من دولة مالى، وكانت النتائج المبدئية لتطبيق الاختبار التشخيصى متدنية للغاية في مجمل درجات الاختبار للتلاميذ بالدولتين **Hollingsworth (2009)**.

ونظرًا لأن التجربة اقتصرت على التشخيص، وتحديد الاحتياجات، فقد أوصت

الدراسة وزارة التربية والتعليم بالدولتين بمحاولة تقديم مجموعة من المدخلات التدريسية التى تسهم في تحسين مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة، وقدمت نموذجًا لحقيبة تدريسية باستخدام روتين التدريس المباشر؛ لتدريس مهارات اللغة، كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام هذه النماذج التدريسية في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولى.

ومن الملاحظ لهذه الدراسات والتجارب التى تم عرضها ما يلى:

١- هناك قصور في أداء معلمى الصفوف الأولى (معلم الفصل).

٢- إن الدول لا تعتمد على إمكاناتها فحسب في حل كل مشاكلها التعليمية بل إنها تستفيد من التجارب الدولية الأخرى في حل تلك المشاكل والصعوبات.

٣- إن نتائج تدنى مستوى التلاميذ القرائى في الصفوف الأولى، أو متعلمى اللغة الرسمية ليس حكرًا على الناطقين بالعربية بمفردهم بل تتعدى المشكلة إلى الدول الأخرى غير الناطقة بالعربية، وهذا يعنى أن المشكلة مشكلة عالمية، وليست محلية، حتى إن بعض الولايات الأمريكية يعانى تلاميذها في الصفوف الأولى من ضعف في مهارات القراءة المبكرة.

٤- تدريب معلمى الفصل (الصفوف الأولى للغة العربية) على استخدام استراتيجيات تدريس القراءة المبكرة للصفوف الأولى، واهتمام السياسات التعليمية بتنمية مهارات القراءة المبكرة باعتبارها هدفًا استراتيجيًا من أهداف وزارات التربية والتعليم في كافة الدول؛ يترتب عليه تحسن مهارات القراءة للتلاميذ في باقى المواد الدراسية المختلفة.

وقد أجرى الباحث مجموعة من المقابلات الفردية مع تلاميذ الصفوف الأولى من خلال عمله بالتربية العملية لمدارس المرحلة الابتدائية، حيث طلب من التلاميذ قراءة إحدى القطع القرائية، فلم يستطع التلاميذ قراءتها، ولا نطق الحروف المكونة للكلمات، ولا تهجى تلك الكلمات؛ لقراءة الكلمات والجمل، وباستطلاع آراء المعلمين في تلك

الصفوف فقد أكدوا أن التلاميذ يحفظون الدروس القرائية دون المقدرة على قراءة الكلمات والجمل، وتهجئتها ودمجها.

ومن خلال مشاركة الباحث في مشروع تنمية مهارات القراءة المبكرة لمدة عامين مع وزارة التربية والتعليم، ومشروع تحسين الأداء التعليمى للبنات – مكون القراءة المبكرة – لاحظ تدنى مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة المبكرة، كما لاحظ ضعف المستوى التدريسى للمعلمين، وتركيزهم على تحفيظ التلاميذ الحروف الأبجدية دون التركيز على العمليات العقلية في القراءة.

وبناء على ما سبق فإن الأمر استدعى إجراء دراسة علمية لإعداد برنامج في تنمية مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الأولى بجمهورية مصر العربية لتدريس منهج القراءة.

يقوم البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى والقائم على التكامل بين الحواس والأنشطة على مفهوم مكونات القراءة، وسنبدأ بعرض مكونات القراءة على النحو التالى:

١- مكونات القراءة.

(١-١) المبدأ الأبجدى:

ويقصد به إدراك العلاقة بين الحرو ف وشكلها وبين صوت الحروف سواء في مقاطعها الصوتية القصيرة المتمثلة في الفتحة، والضمة، والكسرة، أو مقاطعها الطويلة المتمثلة في المد بالألف، أو المد بالواو، أو المد بالياء، والمقصود من ذلك إدراك العلاقة بين أسماء الحروف ونطق أصواتها **The Research Reading Blooks for Teaching Reading (2010).**

وذلك لأن القراءة عملية عقلية لا تركز على اسم الحرف فقط، بل تركز على عملية التهجئة التى يقوم بها الطفل ومن خلالها يربط سلسلة الأصوات المكونة للكلمة حتى

يستطيع فيما بعد دمجها، ونطقها في كلمة مفردة، تأخذ موقعها بين السياق اللغوى الذى يتعرف من خلاله على معنى تلك الكلمة.

والمشكلة الحقيقية في تعلم القراءة المبكرة أن المعلمين يركزون على تدريس أسماء الحروف فقط دون التركيز على إيجاد الربط بين الاثنين (الحرف والصوت)، وبإيجاد الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق تحدث عملية القراءة التى يستخدم التلميذ فيها عمليات التهجئة والدمج؛ لتكوين الكلمات، وتركيبها.

(١-٢) الوعى الصوتى:

تنظر العلوم المعرفية إلى الوعى الصوتى على أنه فعل ذهنى لموضوع ما، فإن التمثل الصوتى هو تنشيط للمعانى المنتجة للمبادىء والإدراكات المكونة لمعرفتنا، واللغة جزء من النظام المعرفي المتوافر في الدماغ البشرى، وهذه المعرفة – معرفة اللغة –، والتى تحدد ما هو مقبول في لغة ما، وما هو غير مقبول، وهذا المقبول وغير المقبول يكون على عدة مستويات منها: المستوى الصوتى والتركيبى والدلالى **Chromsky (2007)**.

والوعى الصوتى انتقل من الوصف والتصنيف إلى النمذجة والتفسير من خلال النظرية التوليدية التى تعالج اللغة البشرية مدعمة بتجارب متميزة، لأن الملكة اللغوية تقوم بتوليد جمل على بعض الخصوصات الشكلية والدلالية، وتقوم آلية الوعى الصوتى إلى النظر للقراءة على أنها عمليتان هما:

العملية الأولى: أنساق معرفية تخزن المعلومات (الأصوات وحركاتها المتنوعة).

العملية الثانية: أنساق إنجازية تنفذ هذه المعلومات عن الفهم، والتى تستعمل بطرق مختلفة.

أى أن عملية نفاذ المعلومات وتخزينها واستخدامها حتى تتم عملية القراءة، أو يكون التلميذ قادرًا على قراءة ودمج وتكوين الكلمات فإنه يستخدم نسقين، النسق الأول: الإدراك النطقى أى الصورة الصوتية للحرف، والنسق القصدى (المفهومى) والمقصود بها

الصورة الفونيتيقية (التهجئة) التى يقوم بها المتعلم لنطق تلك الفونيمات الصوتية، أى أن لكل متعلم معجمًا صوتيًا، ونسقًا حاسوبيًا والمعجم يخصص العناصر التى ينتقيها النسق الحاسوبى صوتيًا، أو يدمجها في صورة عبارات لغوية (صورة فونتيقية وصورة منطقية) . **Samuels (2008)**

وتسمى تلك السمات الصوتية التى يتم اختيارها بطريقة عشوائية داخل بنية الكلمة مثل (زرع) فتكون من ثلاث مقاطع صوتية قصيرة بتجميع وتكوين جذر الفعل (زرع)، ومرتبطة أصواتها بشكل عشوائى وغير منطقى فالزاى والراء، والعين ليس هناك اتصال منطقي فيما بينهما، وهذا التكوين الصوتى معتمد على قواعد صوتية تحدد العلاقة بين البنية السطحية للجملة أو الكلمة وتحققها الفونيتيقى، ولهذا جعل التركيب الصوتى مكونًا تحديًا أى صورة فونيتيقية في البنية السطحية للكلمة.

ولذلك فإن أغلب الكلمات التى تخزن في المخ تخزن على شكل تمثلات رمزية يتم نسخها وتخزينها مع الاحتفاظ بمجموعة من التفاصيل، وتكون متباعدة المسارات التى تجمع المدخل الإدراكى بالتمثلات الذهنية للموضوعات، ويقوم الدماغ بعمليات عقلية لتحويل الرموز المركبة بالعقل إلى أصوات فتكون منها الكلمات المراد قراءتها والتعرف عليها.

فإن عملية الوعى الصوتى التى يتم التعرف عليها داخل الدماغ، تتبنى نظرية أن تلك الرموز والإشارات الصوتية تتحول داخل متوالية من الفونيمات أو وحدات أخرى، كالسمات والمقاطع التى تتم مقارنتها بعد ذلك مع التمثلات المخزنة في المعجم المقصود بها العقل البشرى للمتعلم حتى يتم البحث عن الرمز المعجمى المناسب لتلك الأصوات، ولذلك فإن العملية تتعلق بفرضيتين للنفاذ إلى المعجم الذهنى نفاذًا مباشرًا، أى أن العملية هو عملية تحويل الشكل الإملائى إلى شكل صوتى، وهذا المشتق نفسه هو الذى يستعمل للنفاذ إلى المعجم، ولذلك فالوعى الصوتى هو عملية تفكيك الكلمات إلى فونيمات ومقاطع صوتية لقراءة وتكوين كلمات لها معنى يتم بعد ذلك تعرف دلالتها

ومعناها**(2010) Mayer**.

والوعى الصوتى يقوم على عدة معالجات ينفرد كل واحد منها بوظيفة معينة، ففي البداية يستقبل المعالج المعجمى نتائج التحليل الصوتى، ليعين الكلمات داخله، وبعد ذلك يمرر النتيجة إلى المعالج التركيبى الذى بمجرد أن ينظم عددًا من الكلمات المناسبة حتى يقوم بتأليفها في بنية الجملة، ثم ينقلها إلى معالج الرسالة الذى يعد الدلالة الملائمة، والزمن إلى المدة العامة لحل الإشكالات المدعمة بالمعارف العامة المسجلة في الذاكرة، وتقوم بنقل النتيجة النهائية للتأويل التى لا تدخل في وظيفة المعالجات الخاصة، هذه التى تعمل بطريقة آلية، أما المعالجة العامة لحل الإشكالات فتكون مراقبة

ويسهم الوعى الصوتى بصورة قوية فى تحسين مهارات القراءة والتهجى لدى تلاميذ الصفوف الأولى، حيث يتعلم التلاميذ الحروف من خلال التلاعب بأصوات تلك الحروف بدلاً من تعلم الأصوات منفردة. فتدريس المقاطع الصوتية الطويلة مع الحروف مهمة في تدريس المبدأ الأبجدى؛ لأنها تساعد التلاميذ في إيجاد العلاقة بين الوعى الصوتى وتدريس القراءة، وأما تعليم التلاميذ الدمج الصوتى فيساعد في تعليم التلاميذ قراءة الكلمات، وتعليم التهجئة لقراءة الكلمات.

والوعى الصوتى هو القدرة على ملاحظه الأصوات المختلفه والتفكير فيها والتفاعل معها، فقبل أن يتعلم الأطفال كيف يقرأون ويكتبون فهم محتاجون أن يكون لديهم وعى بتفاعل الأصوات مع بعضها البعض داخل الكلمات، وتعليمهم أن يفهموا أن الكلمات مكونة من أصوات وهذه الأصوات هى أصغر جزء في الماده المنطوقه، والأصوات هى المسئولة عن معنى الاختلاف في الكلام, والأطفال يمكنهم أن يظهروا أن لديهم وعيًا صوتيًا بطرق مختلفه، وذلك عن طريق إدراك الكلمات التى تبدأ بصوت واحد مثال:. جمل . عمر. أمل.

وعليهم أن يميزوا بين الأصوات التى تختلف عن بعضها البعض وأحيانا يقوم الأطفال بالدمج بين الأصوات لتكوين الكلمات ومنهم من يقوم بتجزأة الكلمات بأصوات

مختلفه، إن الأطفال الذين لديهم وعى صوتى يمكنهم تعلم القراءة والاستهجاء أكثر من غيرهم، وبالرغم من أن الوعى الصوتى منتشر بدرجه كبيرة في القراءة إلا أنه أحيانا يساء فهمه، ولذلك فعلينا أن نفرق بين الوعى الصوتى وعلم الصوتيات فهو يتضمن التعرف على أجزاء الكلام الأكبر (كلمات ـ مقاطع) وبدايات الكلمات والمقاطع يمكن للتلاميذ إيضاح ذلك بطرق مختلفة منها2009) Zola).

(١) القوافي الشفهية أى الكلمات المنتهية على نفس الوزن الصوتى مثل: شيماء – حسناء – أسماء.

(٢) تعرف المقاطع الصوتية المختلفة (المقاطع القصيرة والطويلة) مثل تى – بى – حى – خى، وتتضمن:

(أ) معرفة المقاطع الأولى في بدايه الكلمات مثل (مصـ) في كلمة مصطفي، و (محـ) في كلمة محمود.

(ب) معرفة الأصوات المختلفه لنفس الحرف، ومثل ذلك: (بَ)، و(بُ)، و(بِ).

وهناك بعض المصطلحات المختلفة التى ستستخدم في أثناء تنفيذ الدليل الإرشادى، وهى على النحو التالى Gough (2007) , Just (2008) , Stanovich (2010)):ـ

(١) وحدة الصوت الصغيره، وهى التى تمثل الوحده الصوتيه.

(٢) دراسه العلاقه بين الحرف والصوت.

(٣) المقطع، وهو جزء من كلمه بها مجموعه أصوات متحركة وساكنة داخل الكلمة.

والوعى الصوتى يمكن تعليمه وتعلمه، فهناك طرق ووسائل لتعلم الوعى الصوتى منها:ـ

(١) رد الوحدة الصوتية للكلمة إلى جذرها اللغوى، والمقصود به رد الكلمة إلى جذرها الأصلى، مثال: أحمد – حمد.

(٢) تماثل وتطابق الوحده الصوتيه، مثال:ـ أمل ـ عمر ـ جمل.

(٣) التصنيف الصوتى، والمقصود به الإتيان بالكلمات التى على نفس الوزن الصرفي للكلمة، ومثال ذلك: ساجد – سائل – حاكم.

(٤) دمج الأصوات، والمقصود بها تركيب الأصوات مع بعضها البعض؛ لتكوين الكلمة، ومثال ذلك: أ– س– د ـــــــ أسد.

(٥) تجزئه الكلمات إلى أصوات ومقاطع، ويمكن للتلاميذ تجزئه الكلمة صوتياً إلى أصوات بعد سماعها، ومثال ذلك:. أحمد ـــــــ (أح –مد).

(٦)حذف الصوت، ويستطيع التلاميذ أن يدركوا الكلمة عند حذف صوت منها، ومثال ذلك: أسد ـــــــ سد.

(٧) إضافه صوت، ويستطيع التلاميذ نطق الكلمة، ثم إضافه صوت آخر عليها، ونطقها بعد الإضافة.

مثال:. جمل ـــــــ جمال ـــــــ جميل.

(٨)إحلال /تعديل الصوت، ويستطيع التلاميذ نطق الكلمه، ثم إحلال حرف محل حرف آخر، ومثال ذلك:. (جمل) لوحذفت حرف (ج)، وأحل محله حرف (ع) مثلا لأصبحت (عمل).

(١-٣) المفردات:

يقصد بالمفردة أو الكلمة مجموعة الأصوات التى تكون وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى محدد، أو كما يعبر بومفيلد بأنها الصيغة الحرة المرتبطة في بناها الكامل بمدلول محدد، ويمكن إفرادها بالنطق وحذفها من الكلام أو إقحامها فيه، أو الاستعاضة عنها بأخرى، وبهذا تخرج الضمائر وأدوات التعريف وحروف الجر وغير ذلك من الأدوات والحروف والمقاطع الصوتية الأخرى مما لا يمكن استقلاله بنفسه في الدلالة على معنى تام، أو لا يمكن استبداله بغيره أو لا يمكن إفراده (lasely (2004).

فالمادة الأولى للغة الكلام لدى المتعلمين هى الأصوات، غير أن اللغة لا تتكون من

أصوات منعزلة منفردة؛ لأن الأصوات منفردة لا تتجاوز أن تكون في معظمها رموزًا مبهمة، لا تؤدى وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض ارتباطًا وثيقًا وألفت وفق نظام معين، وهو أن تأتى على صورة وحدات صوتية متجانسة متلائمة، وهذه المجموعات أو الوحدات الصوتية هى الكلمات، فقيمة الأصوات تكمن في وجودها كمجموعات، أى في الكلمات التى تتكون منها.

وهذه الأصوات منفردة تبقى ناقصة، وتحتاج إلى ما يدعمها أو يكملها من القرائن أو الوسائل الأخرى، وبذلك تكون الكلمة المكتوبة من اجتماع الوحدات الصوتية هى أصغر وحدة لغوية تدل في حد ذاتها على معنى، وترتبط كل مجموعة صوتية معينة تكون كلمة أو عبارة، ويكون لهذه الكلمة أو العبارة معنى مستقل، ويتمكن الناطق بها من أداء غرض محدد أو يعبر عن موقف المعتوق (١٩٩٦).

فمجموعة الأصوات التى تكون كلمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بصورة معينة في الذهن فيأتى تعلم اللغة من خلال تتابع هذه الصور الذهنية والمعانى المجردة ودلالتها وارتباطها يكون جزء كبير من معلومات التلميذ وأفكاره. فالمفردات هى الوحدة اللغوية الأساسية التى تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها نقطة انطلاق الإبداع الكلامى الذى يعد قوة أساسية يعتمد عليها الطالب في تكوين شخصيته وتثبيت وجوده الاجتماعى وتحقيق رغباته وطموحاته التى تساعده في تحقيق التقدم والرقى.

والثروة اللغوية لها تأثر فعال في الفهم القرائى، ذلك أن هناك علاقة وثيقة بين الفهم القرائى وتعلم المفردات، فالطالب الذى يدخل المدرسة بعدد محدود من المفردات يكون أكثر احتمالية في التأخر في القراءة مقارنة بزملائه الذين يمتلكون عددًا لا بأس به من المفردات، كما أنه يمكن من خلال تعلم المفردات في المرحلة الابتدائية التنبؤ بمستوى الفهم القرائى للطلاب في المراحل التالية، فحين يكون هناك قصور لدى الطالب في مراحله الأولى في فهم المفردات، سيؤثر ذلك بدوره على عملية استيعاب النص المقروء،

ومن ثم يتعمق الضعف لدى الطالب خلال سنوات الدراسة ويجعل الطالب أقل قراءة للنصوص باعتبار تلك الصعوبة، وذلك لأن الخبرات التعليمية المبكرة تمكن الطالب من استيعاب ما يتلقاه من خبرات تعليمية جديدة.

إن تعليم المفردات هو الأساس في تعلم اللغة، كما أن تعليم المفردات لا يقوم على تحديد كلمات وعرضها على المتعلم عرضًا مجردًا، بل لابد من استخدام استراتيجيات في تعليمها لتحقيق أفضل النتائج، وتبعًا لذلك يتم البحث عن استراتيجيات فعالة في تعليم المفردات وإجراءات مضمنة في كتب القراءة؛ لتساعد المتعلمين على اكتساب المفردات، وتمكنهم من زيادة فهمهم القرائى، وكذلك تحصيلهم الدراسى أنيس (١٩٧٨).

إن مصادر اكتساب المفردات متعددة تبعًا للنشاط اللغوى الذى يتلقاه المتعلم في سياقه الاجتماعى، ولأن معرفته بالمفردات وتعلمها يأخذ أبعادًا أخرى، ومستويات فهم متعددة وعميقة، فإن ذلك يتطلب أن يكون تقويم تعلم المفردات منطلقًا من التركيز على بعد العمق في معرفة المفردات، والذى هو تجاوز الفهم السطحى لمعنى المفردة، ليشتمل مستويات فهم متعددة ومتدرجة لا تقتصر على المستوى التعريفي للمفردة بل يعتمد عليه ليصل إلى مستويات الإبداع أونج (٢٠٠٥).

إن أهمية المفردات اللغوية انعكست بشكل واضح في أهمية تعليمها، ومن ثم في أهمية تقويم المتعلمين من جهود لتسهيل تحصيل المفردات وفق المستويات المتعددة في معرفة المفردات، وما يفترض أن يقوم به من دور تعويضى. إن تصور المعلمين لفاعلية أدائهم التدريسى مرتبط بمستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغوية؛ باعتبار أن سلوك المعلم يتأثر سلبًا أو إيجابًا بمدى تصوراته وقناعاته الذاتية.

إن معالجة الطالب للنص تمر بأربع عمليات: استقبال الحروف وتمييزها لتعرف المفردات، ثم تحليلها وربطها لتكوين وحدات على مستوى الجمل وربط هذه الوحدات لتكوين فقرات النص ومن ذلك أفكاره الكبرى. ولابد لكل عملية من هذه العمليات أن تنجز لتستقيم بقيتها. فقصور المتعلم عن تعرف مفردات النص الذى يقرأه بشكل تلقائى

وسريع، سيؤثر على عملية تكوين الوحدات المعنوية للجمل المتضمنة لهذه المفردات، مما سيؤثر بدوره على عملية تكوينه للوحدات على مستوى الجمل ومن ثم استيعابه للنص الذى يقرأ، أى على تشكيل البنى الصغرى والكبرى للنص، كما يجب أن تكون العملية الأولى عملية تعرف المفردات وهى تلقائية سريعة، لا تتطلب انتباهًا كبيرًا، وذلك من أجل الاستيعاب القرائى، والذى يرتبط ارتباطًا وثيقًا باكتساب المفردات.

وتبرز أهمية المفردات في التحصيل الدراسى حيث إن الفقر في المفردات يقود إلى استيعاب قرائى ضعيف، وتزداد تلك الخطورة مع تقدم المتعلم حيث يزداد تعرضه لنصوص ومفردات جديدة، مما سيقلص من استيعابه للنصوص التى يقرؤها أو يتعرض لها، وهذا ما يفسر أن الطفل الذى يدخل المدرسة بعدد محدود من المفردات سيكون أكثر احتمالية في التأخر القرائى بالنسبة لزملائه الذين دخلوا المدرسة بمعرفة عدد لا بأس به من المفردات. إن تقويم الطلاب في معرفتهم بالمفردات هو حقيقة مقارب إلى تقويم مدى الاستيعاب لديهم، فاستيعاب الفقرات والأفكار العامة، تتطلب التعرف على المفردات الطبال (٢٠٠٧).

إن أهمية المفردات في التحصيل القرائى واضحة حيث إن اللغة التى يكتب بها المحتوى العلمى في كافة المواد الدراسية، وإن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم المحتوى العلمى يعود إلى ضعفهم في المفردات، معتبرة أن المفردات اللغوية هو العامل الأكثر أهمية في تحديد صعوبة المادة المقروءة أو سهولتها، وإن من أسباب تدنى القراءة والكتابة لدى التلاميذ يعزى إلى ضعف في تأسيس التلاميذ في المرحلة الأولي، إن بعض المهارات الأساسية ذات بعد تراكمى، والذى بدوره يعكس التقدم في المرحلة التعليمية، وأنها أساس للنجاح القرائى والكتابى لاحقًا. ولذلك فإن معرفة المفردة في العلاقة بين الفهم القرائى وحفظ تلك المفردة تبين أن متغير المفردات من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالاستيعاب القرائى أنيس (١٩٨٢).

وبرامج تنمية المفردات تعتني بوضع الكلمات التي لا يعرفها التلاميذ من قبل

موضع الاستعمال، ولأن القراءة هي عملية بناء المعنى، فإن إثراء مفردات الأطفال على هذا النحو يكون عملاً جوهريًا في تعليمهم القراءة.

ولو أن تطوير المفردات يحتوى فقط على التداعي البسيط للكلمات وتعريفاتها، فسوف تكون هناك حاجة ملحة للاطلاع على كم كبير جدًا من التدريبات. وقد أثبت البحث العلمى أهمية أن تكون الكلمات التى يتم تعلمها في سياقات ذات معنى، وبناءًا عليه فإن البرامج الشائعة التى تحتوي تدريبات لمزاوجة الكلمات الجديدة بتعريفاتها الاصطلاحية – قد تكون غير ملائمة لتشجيع ترسيخ المعنى واستبقائه، وعلى المعلمين ومعدي البرامج التعليمية أن يراعوا:

- استخدام المواقف السياقية ذات المعنى والخبرات المباشرة كلما أمكن ذلك.
- استخدام المترادفات والمتضادات.
- توفير مادة وافية من المفردات ومساعدة التلاميذ على اتقانها واستخدامها.

إن تعليم المفردات له عدة استراتيجيات تعليمية ذات تأثير وفاعلية، ومن أبرز تلك الاستراتيجيات: استراتيجية التدريس المباشر (التدريس المنظم)، والاستراتيجية العرضية، واستراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية المعانى المتعددة، وتفصيل ذلك كما يلى:

استراتيجية التدريس المباشر (التدريس المنظم):

هى استراتيجية التدريس المنتظم المقصود الذى يقوم به المعلم لعدد محدد من المفردات يختارها لأهميتها، كذلك فإن تعلم المفردات على نحو مباشر متبعًا خطوات الروتين الذى يستخدمه المعلم في أثناء التدريس، وهى على النحو التالى: النموذج، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتطبيق. والتى يستخدمها المعلم في تطبيق المهارات اللغوية كل على حدة **International Association for reading (2010)**.

فإن لهذه الاستراتيجية في تعلم المفردات تأثيرًا قويًا في إكساب المتعلمين المعرفة بمعانى المفردات، شريطة أن يكون ذلك من خلال نصوص طبيعية، وأن يلى ذلك أنشطة

تدمج الطالب في عملية التعلم وتوفر له فرصًا في استخدامها، والتفكير في إقامة علاقات بين هذه المفردات اللغوية.

إن هذه أبرز الاستراتيجيات في تعلم المفردات، والتى تبين تنوعها وتعدد إجراءاتها وحين نستخدم واحدة منها فقط لن تكون كافية في اكتساب المفردات اللغوية، فلكل منها مزايا في تعلم المفردات. حيث لا توجد طريقة علمية واحدة في تعليم المفردات، وإنما هناك طرق متنوعة لكل منها أساس علمى، مما يتطلب تنويع الإجراءات، وتزويد الطالب باستراتيجيات لتعلم المفردات بشكل مستقل، و إثراء بيئة التعلم بأنشطة لتنمية المفردات من أجل تحفيز وتعزيز التعلم لدى الطلاب **Glushko (2005)**.

فمعرفة حقيقة المفردات، يكون ذلك على مستوى الاستقبال، بتعرف الكلمة، وعلى مستوى الإنتاج من خلال حاجة الطالب إلى إنتاج أشكال من اللغة من خلال الحديث أو الكتابة لإيصال رسالة إلى الآخرين؛ وذلك لأن معرفة المفردات تتخذ أبعادًا متنوعة تبعًا لشكل المفردة ومعناها واستخدامها. وهذه الأبعاد هى: أن تكون المعرفة من شكل الكلمة مسموعة، أو شكل الكلمة مكتوبة، أو أن يكون من خلال ربط شكل الكلمة بمعناها، المعنى المفاهيمى للكلمة، أو ربطها بكلمات أخرى، أو من خلال معرفة وظيفتها نحويًا على مستوى التركيب، أو من خلال سلوكها التراتيبى في الجملة، قد يكون ذلك من خلال معرفة القيود في استخدامها أو في مدى مناسبتها **Anderson (2009)**).

إن هذه المعرفة العميقة للمفردات ليست من السهولة اكتسابها من خلال السياق العرضى أو القراءة العابرة أو من خلال تقديم التعريف للكلمة أثناء تدريسها، وإنما على المعلم أن يذهب أبعد من ذلك لينمى لدى طلابه معرفة عميقة بالمفردات، وذلك من خلال تقديم معلومات حول استخدامها سياقيًا، بالإضافة إلى معلومات حول تعريفها، أى معناها وكيفية استخدامها سياقيًا، وتكثيف هذا التقديم وتكراره من أجل تنمية السرعة في الوصول لمعنى الكلمة عند رؤيتها حتى تصبح هذه المعرفة تلقائية وسريعة؛ لتحسن استيعاب النصوص المتضمنة لهذه الكلمات.

وتأسيسًا على أهمية المفردات اللغوية، زاد الاهتمام ببحث الإجراءات المناسبة لتعليم المفردات اللغوية، فكانت هناك دراسات تستكشف أفضل الطرق وأكثرها فاعلية مما أنتج مداخل متنوعة يكمل بعضها بعضًا، وذلك لأن الطلاب، هم أفراد يتمايزون في الاستفادة من استراتيجيات التدريس المتنوعة، وأنه لا توجد استراتيجية واحدة يمكن لها أن تزود كل الطلاب بطريقة متميزة في تعليمهم وتعلمهم المفردات **Hoffman (2008**).

إن أهم إجراءات المعلم في تعلم المفردات اللغوية هي: تحديد المفردات الجديدة المراد تعلمها في بداية الدرس، وتقديم الدرس شرح مباشر لمعنى المفردات، واستخدام المفردات في تعلم المفردات، والأضداد في تعلم المفردات، وطريقة التصنيف في تعلم المفردات، والأشكال والرموز في تعليم المفردات، والمنظمات البيانية في تعلم المفردات، وتوجيه الطالب لاستخدام المعجم، وتزويد الطالب بوسائل تساعده على تخمين معنى الكلمة من السياق، وتقديم أسئلة ختامية لتقويم مستوى تعلم المفردات في مواقف لغوية جديدة، وإعطاء الطالب تدريبات منزلية على المفردات الجديدة، وعرض المفردات الجديدة أكثر من مرتين في الدرس، واستخدام الصور في تعليم المفردات، وتوجيه الطالب إلى تكرار كتابة المفردات الجديدة، واستخدام أنشطة إضافية لتعزيز تعلم المفردات الجديدة، وتعليم المفردات الجديدة في جمل مفيدة، وتمييز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص، وربط معرفة الطالب السابقة بالمفردات الجديدة.

خصائص التدريس الفعال للقراءة(Mitton (2009) , Myers (2007):

١- مباشر ومنظم.

٢- يقدم فرصًا متعددة للممارسة.

٣- يزيد من انخراط التلميذ في النشاط.

٤- يزيد الوقت المخصص للتعلم.

٥- يقدم نموذجا للمهارات والاستراتيجيات في أثناء الدرس.

٦- أهداف الدرس واضحة.

٧- تغذية راجعة مباشرة.

٨- يخصص وقتًا للمارسة المستقلة.

٩- يقدم التدريس الداعم بناء على بيانات التقييم.

عناصر التدريس المباشر (Paris 2004):

١- تركيز التلاميذ على المحتوى المهم: يتم تدريس المهارات والاستراتيجيات والمفردات والقواعد التى تلبى احتياجات التلاميذ.

٢- تنظيم المهارات منطقيًا: يتم تدريس المهارات وفقًا للتسلسل المنطقى لترتيب المهارات من الأسهل إلى الأصعب، فيتم تدريس المهارات المهمة أولاً، ثم المهارات الأقل أهمية (من السهل إلى الصعب)، والتاكيد كذلك على إتقان التلاميذ للمهارات، ثم ينتقل إلى المهارات المستهدفة.

٣- تقسيم المهارات والاستراتيجيات المعقدة إلى وحدات تدريسية أصغر، ويقوم المعلم بالتدريس في خطوات وفنيات تدريسية.

٤- تصميم درس منظم ومركز، فعلى المعلم أن يتأكد أن الدروس التى يقدمها للتلاميذ منظمة بحيث تحقق الاستخدام الأمثل للوقت في التدريس والتعلم.

٥- بداية الدرس توضح التوقع من التلميذ بعمله، فعلى المعلم أن يوضح للتلاميذ ماسوف يتعلمونه.

٦- مراجعة المهارات والمعارف السابقة، فقبل بداية التدريس على المعلم أن يراجع المهارات اللغوية المرتبطة بالدرس الجديد الذى سيدرسه المعلم، ويتأكد من أن التلاميذ لديهم المهارات اللازمة لتعلم الدرس الجديد، والذى يؤدى إلى ربط المهارة الجديدة بالمهارات الأخرى المرتبطة بها.

٧- استخدام لغة واضحة وموجزة، فعلى المعلم أن يستخدم لغة منسقة وواضحة غير غامضة في تقديم المهارات والاستراتيجيات المختلفة.

٨- إمداد التلاميذ في أثناء عملية التدريس بأمثلة كافية للفهم، والذى يساعد في فهم القواعد، والمفاهيم اللغوية، التى لا تتم إلا من خلال الأمثلة المستخدمة في السياقات اللغوية المختلفة، والتى توضح تدريس المهارة اللغوية التى يراد للتلاميذ أن يتعلموها.

٩- دعم الممارسات التدريسية الجيدة، وذلك من خلال إعطاء فرص تعليمية لممارسة التلاميذ تلك المهارات في أثناء الدرس بشكل منظم، ودعم التلاميذ لأداء المهارات اللغوية بشكل صحيح.

١٠-استدعاء الاستجابات اللغوية المتنوعة من قبل التلاميذ سواء كانت استجابات شفوية أو تحريرية، أو تفاعلية، فإنها تساعد التلاميذ في التركيز على المحتوى اللغوى الذى يقوم التلاميذ بدراسته، ويدعم فرص تعليمية جديدة للتلاميذ تساعدهم في فهم السياق، وتعرف المعنى المدرج بالنص القرائى الذى يتعلمه التلميذ.

١١-مراقبة الأداء القرائى للتلاميذ، فالمشاهدة والاستماع لاستجابات التلاميذ في اثناء الدرس باهتمام يساعد المعلم في تحسين أداء التلاميذ، والارتقاء بمستوى الإتقان لدى التلاميذ؛ لتحسين الخطأ الذى يقع فيه التلاميذ.

١٢-عملية الملاحظة الصفية للتلاميذ تتم بشكل مستمر، ويتم إعطاء تغذية راجعة للتلاميذ حول دقة الاستجابات اللغوية لديهم، والتى تساعدهم في تحسين أدائهم، وإعطاء فرص كبيرة للنجاح اللغوى.

١٣-يجب تخصيص وقت من الحصة لتقديم التعليمات والإرشادات الخاصة بعملية التدريس، فالمحتوى المقدم يساعد التلاميذ على تقديم استجابات منطقية، وبخاصة المرتبطة بعملية التعلم والمواد التعليمية المقدمة للتلاميذ.

١٤-مساعدة التلاميذ في تنظيم المعرفة، فالعديد من التلاميذ يواجهون صعوبة في كيفية تدريس بعض المهارات والمفاهيم اللغوية، والتى لها أهمية في استخدام الفنيات التدريسية التى تساعد التلاميذ على التحليل اللغوى للكلمات والمقاطع المكونة منها تلك الكلمات.

وهذه الاستراتيجية هى الاستراتيجية الأساس، أو الروتين اليومى المكون من (تعليمات النشاط – تقديم النموذج – الممارسة الموجهة – الممارسة المستقلة – التطبيق)، والذى سيقوم المعلم باستخدامه في أثناء تدريس دروس البرنامج المقترح في مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التى استخدمت في بناء البرنامج لتدريس مكون المفردات، وهى على النحو التالى:

استراتيجية معانى المفردات:

هى استراتيجية المعجم والتى تعتمد على إعطاء المعانى المختلفة للكلمة غير المألوفة للمتعلم، وهنا يصبح دور المتعلم سلبيًا في حفظ التعريف للمفردة، بدلاً من بذل الجهد في الوصول لمعناها. إن مسئوولية تعلمها لابد أن تكون مسؤولية المتعلم، مما يتطلب من المعلم تزويده ببعض المعلومات حول طبيعة معرفة المفردات والعمليات التى تتم في عملية اكتسابها في أثناء عملية التعلم حيث تعزز لديه تعلم المفردات على نحو مستقل. أضف إلى ذلك أن معرفة الكلمة لا تعنى المعرفة المعجمية لها، وإنما إعادة ترتيب شبكة علاقات للمفردات التى يملكها المتعلم حول المعنى الذى تحمله. كما أنه لا يمكن من خلال التعريف أن يحدد المتعلم معنى الكلمة في السياق ذلك لتعدد المعانى في المعجم، ولأن المعنى يحدده السياق والتعريف لا يميز كلمة عن أخرى مشابهة لها، كما أن المعاجم لا تساعد في تقديم وشرح واضح ووافٍ لمعانى الكلمات، فتقدم بذلك للمتعلم معلومات أو معرفة قليلة ومربكة، تفسح المجال لتفسير المعنى على نحو مختلف عما هو مقصود Wilson) (2006.

كل ما سبق يتطلب أن تعتمد استراتيجية استخدام المعجم على تعلم المفردات من خلال إعطاء معلومات عنها أو تعريفها، بأن تكون معانى المفردات واضحة ومناسبة للطلاب، وأن تزود داخل سياق يقصد به تعليم هذه المفردات وتوضيح معناها، وأن تتبع بأنشطة تدمج الطالب في عملية التعلم على نحو نشط، يساعد على التفكير في الوصول

إلى معانيها وكيفية استخدامها.

استراتيجية مفاتيح السياق:

هى استراتيجية استخدام السياق، حيث تركز على تزويد المتعلم بالدلائل السياقية داخل نصوص تنبىء للمتعلم بمعانى الكلمات، وتشتق هذه الدلائل من عدد متنوع من النصوص. فالتلاميذ الذين تعلموا المفردات بطريقة السياق استوعبوا النصوص على نحو أفضل من زملائهم الذين تعلموا بطريقة التعريف المعجمى، كما أنه وجد لديهم أثر انتقال التعلم، حيث قاموا باستخدام السياق في استخراج معانى الكلمات من النصوص التى يقرؤونها.

كما أن أحد فوائد السياق تقديمها إجراءات تساعد المتعلم على فهم المفردة، حيث يوفر السياق شرحًا مباشرًا للكلمة غير المألوفة، ويوظف الخلفية المعرفية للمتعلم وخبرته لتخمين معنى الكلمة غير المألوفة غير أنه من العسير توظيف السياق في استنتاج معنى كلمة غير مالوفة في نصوص ذات سياقات مصنوعة، فهذا لا ينمى لدى المتعلم أثر انتقال التعلم Snow (2008).

إن تعليم المفردات من خلال النصوص المكتوبة ليس أمرًا يسيرًا لأن طبيعة اللغة الشفوية المحيطة بالطالب غنية بخصائص تساعده على تعلم المفردات بسهولة حيث التنغيم، واللغة الجسمية كتعبيرات الوجه وحركات اليد، والبيئة أو المحيط المشترك بين المتكلم والمستمع والذى يسمح بالاستيضاح في حالة عدم الفهم، مما لا يتوافر في اللغة المكتوبة. وبهذا يتبين أن النصوص المكتوبة كوسيلة لتعلم المفردات الجديدة ذات تأثير أقل من اللغة الشفوية. ولهذا كان لابد أثناء تعلم المفردات من خلال السياق أن يكون التركيز على الاستراتيجيات التدريسية والإجراءات على تزويد الطلاب بسياقات متماثلة في نصوص طبيعية يتعلمون منها كيفية استنتاج معانى كلمات محددة سلفًا من خلال توظيف السياق.

استراتيجة عائلة الكلمة:

وتتميز بأنها أكثر الاستراتيجيات إنتاجية، والتى لا تتطلب أى تخطيط أو جهد من قبل المعلم، إلا أنه ليس بالضرورة أن يتعلم التلاميذ كل الكلمات غير المألوفة من خلال القراءة؛ لأن العدد الذى يمكن أن يتعلمه من خلال القراءة الواسعة يتوقف على مدى تكرار الكلمة غير المألوفة في سياقات مختلفة مع ملاحظة أنه قد لا يكون تعلمها فعالاً من حيث استخدامها، والمعنى الدقيق الذى يمكن أن تعنيه. أضف إلى ذلك أنه من أجل أن يتعلم التلاميذ الكلمات من خلال القراءة لابد أن يمتلك التلاميذ المهارات التى تمكنهم من استنتاج معانى المفردات أثناء القراءة مثل: مهارة توظيف دلائل السياق، والتحليل الصرفي للكلمة لاستنتاج المعنى، والقدرة على استنتاج المعجم لفهم بعض الكلمات الصعبة حين يتعذر توظيف المعلومات المتوافرة من السياق، ومن هنا تأتى الصعوبة لأن كثيراً من الطلاب يندمجون في القراءة الواسعة؛ خاصة مع نصوص تحتوى على كلمات غير مألوفة لهم، كما أنهم أقل قدرة في استنتاج المعلومات المهمة من السياق تمكنهم من فهم المفردة **wells (2006)**.

شبكة المفردات

هو تصميم شبكة معرفية للكلمات المرتبطة بالمفردة لتساعد علي زيادة الحصيلة اللغوية حيث يكتب المعلم على السبورة كلمة (أسرتي) في منتصف دائرة، و يوضح المعلم أنه يريد الكلمات المرتبطة بهذه الكلمة (أسرتي)، ويدون المعلم الكلمات المرتبطة بالمفردة وهي (الأب – الأم – الأخ – الأخت – الجد – الجدة).

وبعد الوقوف على مكون المفردات، ينبغى الانتقال إلى مكون آخر، وهو مكون الطلاقة.

(١-٤) مكون الطلاقة

الطلاقة هى القدرة على قراءة النص بدقة وسرعة. فعندما يقرأ التلاميذ قراءة صامتة فإنهم يتعرفون على الكلمات بتلقائية، وهم يقسمون الكلمات بسرعة؛ لتساعدهم على فهم واكتساب المعنى مما قرأوا، والتلاميذ الذين يقرأون بصوت عال بدون عناء في التعبير

عما يقرأون، وتبدوا قراءتهم طبيعية كما لو كانوا يتحدثون. والقراء الذين لم يطوروا من طريقة قراءتهم حتى الآن فإنهم يقرأون ببطء، ويقرأون كلمة كلمة، وقراءتهم الشفوية تكون متقطعة ومتثاقلة (wells (2007).

إن التحدث بطلاقة مهم لأنه يربط بين التعرف على الكلمة وفهمها؛ لأن المتحدث بطلاقه غير مضطر للتركيز على أجزاء الكلمات، ويكون كل تركيزه على مايعنيه النص، ومن الممكن الربط بين الأفكار في النص وبين محتوى النص نفسه، وبين مايعرفونه من معلومات سابقه، وبعبارة أخرى فإن التلاميذ الطلقاء يتعرفون الكلمات ويفهمونها في نفس الوقت، والقراء الأقل طلاقة يركزون اهتمامهم على معرفة الكلمات مما يعطيهم فرصة قليلة للاهتمام بفهم النص.

فالتلاميذ الذين لديهم طلاقة قرائية يركزون اهتمامهم على الربط بين أفكار النص وبين أفكارهم وخلفيتهم المعرفية، وبالتالى فإنهم يكونون قادرين على التركيز على الفهم، والقراء الأقل طلاقة يكون كل تركيزهم في البداية على أجزاء الكلمات الفردية، ولذا يكون لديهم اهتمام أقل بفهم النص. " فالطلاقه تتطور وتنمو تدريجيًا بمرور الوقت من خلال التدريب الفعلى، ففي المرحلة الأولى من تطور القراءة تكون بطيئة ومتعبة؛ لأن الطلاب يتعلمون طريقة النطق عن طريق تجزئة الكلمة؛ لربط الأصوات بالحروف وتحويل أصوات الحروف إلى كلمات" Stevenson (2008).

حتى بعد ما يدرك الطلاب العديد من الكلمات من تلقاء أنفسهم فإن قراءتهم الشفوية ماتزال غير معبرة وغير فصيحة، وحتى تقرأ بشكل تعبيرى فيجب على القراء أن يكونوا قادرين على تقسيم النص الى أجزاء مفهومة (قطع ذات مغزى)، وهذه الأجزاء /المقاطع تشمل عبارات وجمل، ويجب على القراء أن يعرفوا متى يقفوا أثناء القراءة، وفي نهاية الجمل ومتى يغيرون النغمة أى النبرة الصوتية التى يقرأون بها النص. إن القارئ الذى تنقصه الطلاقة من الممكن أن يقرأ قراءة متقطعه ويقرأ في رتابة، ولذلك فالفصاحة ليست مرحلة تطور، والتى فيها يمكن للقراء أن يقرأوا كل الكلمات بسرعة وسهولة، والطلاقة

تتغير وتختلف طبقًا لما يقرأ القراء، وتحديد مدى معرفتهم بطبيعة الكلمات ودرجة تدريبهم على قراءة النص. حتى القراء الطلقاء /القارئ الماهر جداً يمكن أن يقرأوا بطريقة بطيئة وشاقة عند قراءة النصوص التى بها العديد من الكلمات غير المألوفة أو المواضيع غير المألوفة.

وبالرغم أن بعض الطلاب يتعرفون بعض الكلمات من تلقاء أنفسهم سواء كانت هذه الكلمات منفصلة أو قائمة داخل النص , فمن الممكن ألا يقرأوا نفس الكلمات بطلاقة عندما تظهر هذه الكلمات في جمل، وفي نص متصل لذا فإن تعرف الكلمة يكون ضروريًا، ولكنه غير كاف في مهارة القراءة. إن الطلاب الذين يمكنهم قراءة كلمات منفصلة بسرعة , ربما لا يستطيعوا أن ينقلوها بنفس السرعة والدقة , ومن المهم أن تزود الطلاب وتمدهم بتعليمات وممارسات في الطلاقة خاصة عندما يقرأون النصوص المتصلة **willson (2010)**.

في الصفوف الثلاثة الأولى يجب أن يقرأ التلميذ بصوت عال من كتاب كبير , وهذا الكتاب الكبير يكون عبارة عن نسخة مكبرة، وهذا الكتاب يكون كبيراً بشكل كاف لكى يجعل التلاميذ يرون النص بوضوح عن طريق الإشارة إلى كلمة يقرأونها (باستخدام مؤشر أو أصبع التلميذ نفسه)، ويمكنك أن توضح للطلاب أين وكيف يتوقف؟ وما يوضحه النص لك، ومتى يرتفع صوتك؟ ومتى ينخفض؟ , ويمكنك أيضًا أن توضح لطلابك لماذا تقرأ بطريقة معينة؟.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التى تستخدم في تدريس الطلاقة، وهى على النحو التالى **(Beck) 2009**:

١- قراءة القارئ البالغ / الأكبر سناً.

٢- قراءة المجموعة (الكورال).

٣- قراءة أشرطة المساعدة.

٤- قراءة الشريك.

٥- قاعة القراء.

١ -قراءة الطالب الناضج /البالغ:

في هذا النوع من القراءة فإن الطالب يقرأ ثم يليه الآخر , والأكبر من الممكن أن يكون أنت (المعلم)، أو الوالد أو مساعد المعلم فإن الأكبر يقرأ النص أولاً مزودًا التلاميذ بنماذج من القراءة الطلقة , بعد ذلك يقرأ الطالب بقراءة نفس النص للأكبر / للقارئ الأكبر، ويقوم الطالب الناضج بتوجيههم وتشجيعهم على ذلك، ويقرأ الطالب النص حتى تصبح القراءة طلقة، وعلى هذا يجب أن يعيد الطالب القراءة بالتقريب من ثلاث إلى أربع مرات.

٢-قراءة الكورال:

في القراءة الجماعية يقرأ الطلاب كفريق أوجماعة واحدة مع المعلم، وبالطبع لكى تفعل هذا يجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على قراءة نفس النص الذى يقرأه المعلم , وهم من المحتمل أن يسيروا على نفس المنهج وأنت تقرأ من كتاب كبير أو من المحتمل أن يقرأوا من نفس النسخ الخاصة بهم من الكتاب، وفي القراءة الجماعية اختر كتاباً لا يكون طويلاً، وفي نفس مستوى صعوبة الكتاب المدرسى الذى يدرسه التلاميذ، ولذلك فإن الكتب المطبوعة المنظمة تكون مفيدة خاصة من القراءة الجماعية؛ لأن أسلوب التكرار يجعل الطلاب يستمتعوا بقراءتهم، وينبغى على المعلم أن يبدأ بقراءة الكتاب بصوت عال، وأنت تعطى نموذجًا للقراءة الطلقة، ثم يعيد قراءة الكتاب، ويدع الطلاب أن يتعرفوا معانى الكلمات التى يقرأونها ويشجع الطلاب على الاستمرار في القراءة من ثلاث إلى خمس مرات.

٣-القراءة من خلال شريط المساعدة:

في هذا النوع من القراءة , يقرأ الطلاب كتبهم مثلما يسمعوا القارئ الطلق يقرأ الكتاب على الشريط الصوتى / السمعى، وفي هذه القراءة فإن التلميذ يحتاج إلى كتاب في مستوى كتاب القراءة الذى يدرسه في المدرسة، وشريط مسجل عليه الكتاب , ويقرأ بواسطة قارئ

طلق يقرأ من ثمانين إلى مائة كلمة في الدقيقة، والشريط يجب ألا يحتوى على مؤثرات صوتية أو موسيقى، وبالنسبة للقراءة الأولى يجب أن يكون الطلاب مستمعين لهذا الشريط، ويشيرون إلى كل كلمة في الكتاب مثل: الذى يقرأه القارئ، وبعدها يجب على الطلاب أن يحاولوا أن يقرأوا بصوت عال مع الشريط، والقراءة مع الشريط يجب أن تستمر حتى يصبح الطالب قادرًا على أن يقرأ الكتاب بنفسه بدون مساعدة / دعم الشريط.

٤-قراءةالشريك/الزميل:

في قراءة الزميل / الشريك فإن كل اثنين من الطلاب يتبادلون القراءة بصوت عال، وفي قراءة الزميل / الشريك, فإن القراء الأكثر طلاقة يمكن يقرأوا للطلاب الأقل طلاقة، والقارئ الأقوى يقرأ جزء من الصفحة /الفقرة أولاً ثم يعيد القارئ الأقل نفس النص بصوت عال، والطالب الأقوى يقوم بمساعدة الطالب الأقل طلاقة في تعرف الكلمة، ويمده بالتغذية الراجعة والتشجيع، والقارئ الأقل طلاقة يعيد قراءة النص حتى يمكنه أن يقرأ النص بنفسه دون مساعدة، وفي شكل آخر من القراءة بالمشاركة فإن الطالب الذى يقرأ بنفس المستوى يعيد قراءة قصة تعلمها مثلاً من معلمه بالفصل , ويمكن للطالبين أن يعيدوا ما قرأوه بعد سماع المعلم لنفس القصة.

٥-قاعةالقراء:

في قاعة القراء يقوم التلاميذ بإعداد وأداء مسرحية لأقرانهم وللآخرين , وهم يقرأون من خلال نصوص مشتقة من الكتب التى تكون غنية بالحوار ويقوم الطلاب بتمثيل الشخصيات التى تتحدث عنها السطور في اللقصة أو المسرحية التى يدرسونها، ومسرح القراء يزود الطلاب بأسباب منطقية لإعادة قراءة النص وممارسة الطلاقة القرائية , وكذلك فإن المسرح يساعد القارئ أن يفهم النص، ويقرأه بطلاقة.

والآن بعد عرض مكون الطلاقة ينبغى الوقوف عند مكون الاستيعاب (الفهم القرائى) باعتاره الأساس في عملية القراءة.

(١-٥) الفهم القرائى:

ويقصد به القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعانى من النص المقروء، ويعرفه دسوقى (١٩٩٨) بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال، وبالتالى فإن التلميذ الذى لديه صعوبة في الفهم القرائى قد تكون قدرته على القراءة سليمة، ولكن ليس لديه ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تم قرائته.

وعرفه العقيلى (٢٠٠٢) بأنه عملية معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلى بين النص ومكوناته وطبيعة تركيبه، والقارىء ومجمل خبراته السابقة ومهاراته.

فالفهم القرائى أو الاستيعاب هو الهدف الأساس من عملية القراءة نفسها، فإذا كان الطلاب يستطيعون أن يقرأوا الكلمات، ولكن لا يفهمون ماذا يقرأون فإنهم ليسوا قراء فلا بد أيضاً كما يفكون شفرات الحروف، فإنهم عليهم أن يبحثوا عن الفهم والاستيعاب للكلمات والجمل والفهم العام للنص الذى يقرأونه.

فالقراء الجيدون لديهم سبب للقراءة مثل: قراءة الدليل الإرشادى لجمع معلومات عن الحدائق العامة أو قراءة كتاب معين لمعرفة منهج الكتاب، أو قراءة المجلات للتسلية أو قراءة الروايات الكلاسيكية للاستمتاع بالأعمال الأدبية.

وهم يفكرون بفعالية لكى يستمتعوا بما يقرأون , فالقراء الجيدون دائماً يرتبطون بالعمليات المعقدة، والتى يستخدمون فيها خبراتهم ومعرفتهم الشخصية، ومعرفتهم بمفردات اللغة، واستراتيجيات القراءة المتنوعة والمختلفة كالتوقع من خلال الصورة، والتوقع من خلال أحداث النص، والمراقبة الذاتية، وغيرها من استراتيجيات الفهم القرائى المتنوعة فهم يعقلون النص ويعلمون كيف يحصلون على المعلومات منه، وعندما تكون لديهم مشاكل بالفهم يعرفون كيفية حلها.

فاستراتيجيات الفهم هى خطط واعية عن طريق مجموعة من الخطوات التى يتبعها القراء الجيدون لكى يفهموا النص , فتعليمات استراتيجيات الفهم تجعلهم فعالين ونشيطين، وبذلك يتحكمون في فهمهم الخاص لقطعة القراءة.

فاستراتيجية المراقبة الذاتية (2006) **Barrett** مثلاً، وهى أحد الاستراتيجيات التى استخدمت في برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة يقوم الطلاب بمراقبة الفهم حيث يعلمون متى يفهمون، وما يقرؤونه؟، ومتى لا يفهمون؟ وما أسباب عدم الفهم؟ , فهم لديهم استراتيجيات يستخدمونها لحل مشاكل الفهم كلما ظهرت لديهم تلك المشاكل، وقد أظهرت الأبحاث أن التعليمات حتى في المراحل الأولى تستطيع أن تساعد التلاميذ لكى يصبحوا أفضل في مراقبة فهمهم.

وهناك مجموعة من التعليمات التى يستخدمها التلاميذ في مراقبة فهمهم أثناء القراءة، وهى على النحو التالى **Dunn (2004)**:-

١- أن يكونوا على وعى بما يفهمون.

٢- أن يستطيعوا تحديد ما لا يفهمونه.

٣- الاستخدام الأمثل لتعديل استراتيجيات الفهم.

٤- تحديد متى تحدث صعوبة الفهم في أثناء قراءة النص ؟

مثال:- يقول الطالب لنفسه أنا لا أفهم الفقرة الثانية ص١٦

٥- تحديد ما الصعوبة؟

مثال:- يقول الطالب أنه لا يفهم ماذا يقصد المؤلف بقوله أن وفاة جدته كان نقطة تحول في حياته.

٦- إعادة تحديد صعوبة جملة في قطعة بكلماتها.

مثال:- يقول الطالب أن المؤلف يقصد أن الوصول إلى البيت ووفاة جدته كان حدث مهم في حياته.

٧- الرجوع إلى النص.

مثال:- يقول الطالب لنفسه أن المؤلف قد تحدث عن مسيرة طه حسين في الفصل الثانى لكن لا أتذكر الكثير عنه، فلربما لوعدت إلى قراءة هذا الفصل من الممكن تحديد

لماذا هو تصرف ذلك التصرف؟.

٨- التطلع في النص للحصول على معلومات.

فمن الممكن أن تساعدهم هذه المعلومات في حل مشاكل الصعوبة.

مثال:- يقرأ الطالب مقال عن الأرض المائية لكنه لا يفهم ذلك جيداً فيلجأ إلى قسم آخر في النص لكي يفهم طبيعة الأرض المائية وأنواعها.

- **استخدام استراتيجية المنظمات البيانية واللفظية** (2008) Becker:

المنظمات البيانية توضح لنا المفاهيم والعلاقات داخل النص باستخدام الرسوم البيانية وخرائط المفاهيم، والمنظمات البيانية تعرف بأسماء عديدة مثل: الخرائط ـ جرافيكس ـ رسوم توضيحية ـ إطارات، والمنظمات اللفظية تعرف أيضا باسم "خرائط المفاهيم " أو "شبكات المفاهيم"، والمنظمات البيانية تستطيع أن تساعد القارىء على التركيز في المفاهيم، وكيف تكون مترابطة مع مفاهيم أخرى؟، والمنظمات البيانية تستطيع أن تساعد الطلاب على:

١ـ قراءة وتعلم المعلومات النصية في المحتوى.

٢- معرفة مدى ملائمة المفاهيم للمضمون العام للبناء النصى.

٣- التركيز في النص المطلوب.

٤ـ التزود بالأدوات التى يستخدمونها في الامتحانات والتمثيل البصرى للعلاقات في النص.

٢- كتابة الملخصات المنظمة للنصوص.

- **استخدام استراتيجية طرح الأسئلة** (2004) Soderbergh.

لقد استخدم المعلمون الأسئلة استخدامًا كبيرًا لكى يرشدوا ويوجهوا التلاميذ للتعلم، وذلك عن طريق الأسئلة التى تدعم تقدم تعلم التلاميذ في أثناء عملية القراءة،

فقد أظهرت الأسئلة أنها أسلوب فعال في تحسين التعلم بالنسبة للقراءة، وذلك لأنها:

١– أعطت التلاميذ سببا للقراءة.

٢– ركزت انتباة التلاميذ على ما يتعلمونه.

٣– ساعدت التلاميذ على أن يفكروا بفاعلية.

٤– شجعت التلاميذ على مراقبة فهمهم.

٥– ساعدت التلاميذ على مراجعة المحتوى، وربط ما يتعلمونه بما يعرفونه فعلياً.

٣– تعليمات إجابة الأسئلة تساعد التلاميذ على كيفية إجابة الأسئلة وتعلمهم أيضًا الكثير عن القراءة، فالتلميذ يتعلم الرجوع إلى النص؛ لإيجاد إجابات الأسئلة التى لم يستطيعوا أن يجيبوا عليها بعد القراءة المبدئية، وهناك نوع آخر من تعليمات إجابة الأسئلة تساعد في فهم العلاقات الارتباطية بين الأسئلة وبين إجابات الأسئلة.

– **استخدام استراتيجة عناصر القصة** (Robinson (2003:

يشير بناء القصة إلى الطريقة التى يتعرف بها التلميذ على مكونات القصة، والتى هى مرتبة داخل حبكة درامية، فالطلاب الذين يستطيعون تعرف مكونات القصة من شخصيات، وزمان، ومكان، وفكرة عامة للقصة، سيكون لديهم تقديرات أكبر للفهم، و خرائط القصص هى نوع من المنظمات البيانية، والتى تعرض تتابع الأحداث، وباقى المكونات الدراية للقصة، وتنظم فهم التلميذ؛ لتذوق القصة.

– **استخدام استراتيجية التلخيص**2002) Mever):

ويتكون التلخيص من تدريب التلميذ على تحديد الإطار العام لفهم النص، وذلك من خلال جمع المعلومات وفهمها من خلال تحديد هذا المعنى الإجمالى للنص، وهناك مجموعة من التعليمات التى تساعد التلميذ على عملية التلخيص، وهى على النحو التالى:

١ – تحديد أفكار جديدة.

٢ – تحديد الارتباط بين الفكرة الرئيسية والفكر الفرعية.

٣– حذف المعلومات غير المهمة.

٤ – تذكر ما تم قراءته.

تعقيب على الإطار النظرى:

تناول الإطار النظرى مفهوم مكونات القراءة، وتحديد هذه المكونات، والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتدريس كل مكون على حدة، وركز على استراتيجية التدريس الماشر، وهى استراتيجة التدريس المقترحة بعناصر الروتين، والتى جاءت على النحو التالى: تعليمات النشاط، والنموذج، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتطبيق، وهى تلك الاستراتيجية التى سيبنى في ضوئها دليل المعلم للبرنامج المقترح.

(١) تحليل كتاب الصف الأول الابتدائى: (من إعداد الباحث)

حُلل كتاب الصف الأول الابتدائى في ضوء مكونات القراءة، وكانت نتائج التحليل عدم مطابقة الكتاب؛ لمكونات القراءة.

(٢) تحليل كتاب الصف الثانى الابتدائى: (من إعداد الباحث)

وجاءت نتائج التحليل على النحو التالى:

خصائص الكتاب المدرسي الحالي الخاص بالصف الثاني الابتدائي:

يعد تحليل الظواهر اللغوية للدرس له أهمية في تحديد مستوى المضمون القائم عليه المنهج الحالى، وذلك على اعتبار أن المكون اللغوى للمحتوى القائم عليه الدرس، ولذلك فمحتوى المنهج ينبغى أن يكون مناسبًا لهذه المكونات اللغوية مثل: التناسب بين الخبر والإنشاء، والظواهر الصوتية الواردة بالكتاب والتى لها علاقة بالأداء الكتابى للتلاميذ كالشدة، والتنوين، وال الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، وغيرها من الظواهر اللغوية، وأيضًا المفردات اللغوية المستعملة ومدى مناسبتها لطبيعة المفردة من كونها ملموسة أو مجردة، واستخدام التشكيل في كلمات محتوى الدرس، والإخراج الفنى للكتاب كالخط، واللون، والصور وغيرها من المعايير اللغوية والأسلوبية القائم عليها المنهج اللغوى الحالى.

الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي

يقصد بالأساليب الخبرية الكلام الذي يحتمل الصدق أو الكذب بغض النظر عن قائله، وينقسم إلى نوعين: الخبر الحقيقي: إذا قصد به مجرد الإخبار أي إيصال المعلومات مثل: الكتاب جديد.

والخبر المجازي: إذا لم يكن هدفه إيصال المعلومات، وإنما التعبير عن أحد المعاني النفسية تسمى أغراضا أدبيه أو بلاغية، مثل: رحمك الله، غرضه الدعاء .أما الأسلوب الإنشائي يشير إلى تلك التي تتضمن معنى الطلب بأنواعه المختلفة والمتنوعة كالسؤال، والأمر، والتعجب، والترجى وغيرها من الأساليب الطلبية الإنشائية سمك (١٩٧٩).

يتناول تحليل خصائص الكتاب المدرسي من خلال المحاور التالية:

١. الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي
٢. الأسلوب الإنشائي
٣. الجملة
٤. الظواهر اللغوية

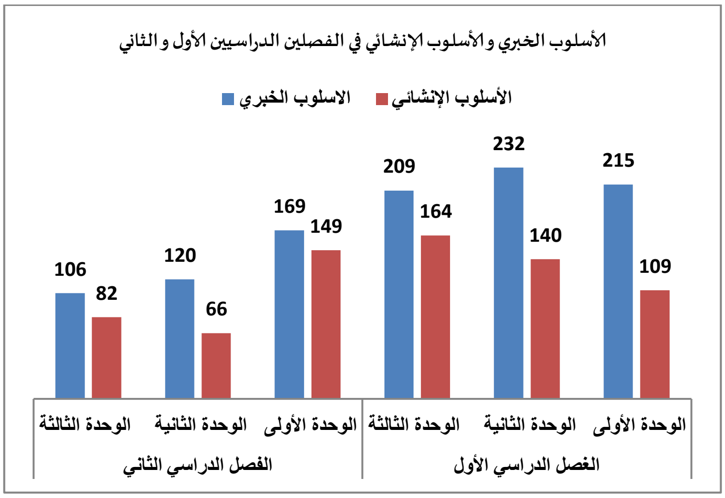
٥. استخدام حركات الضبط في الكتابة

٦. الإخراج الفني للكتاب

النتائج:

١. الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي

أولًا: نسبة الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي:

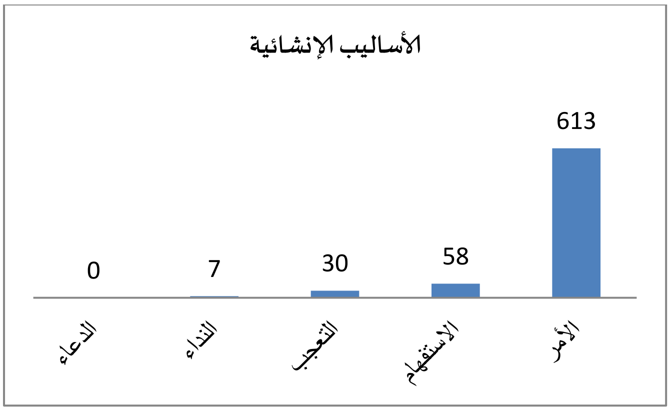


بتحليل الكتاب المدرسي، وجدت الدراسة الحالية أن الأسلوب الخبري يرد بشكل أكبر من الأسلوب الإنشائي .ففي الوحدات الثلاث للفصل الدراسي الأول، يمثل الأسلوب الخبري62% من إجمالي الأساليب الواردة فيها، في حين يمثل الأسلوب الإنشائي .38%وقد ورد في وحدات الفصل الدراسي الثاني، الأسلوب الخبري بنسبة% 57 من إجمالي الأساليب الواردة بهذه الوحدات، في حين يمثل الأسلوب الإنشائي .% 43بالفصل الدراسي الثاني .وتؤكد الدراسات في مجال تطوير المناهج وتدريس اللغة أن وجود الأساليب الخبرية الخبرية في دروس وحدات الكتاب المدرسى يساعد على مقروئية الجمل بسهولة بالنسبة للطفل، ويقصد بالمقروئية هنا بالدراسة الحالية قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات والجمل بسهولة تساعدهم على فهم المضمون.

كشفت الدراسة الحالية أيضًا عن وجود الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي بنسب متباينة: ففي الوحدة الأولى ورد بها (215) أسلوب خبري و في الوحدة الثانية (232)، وفي الوحدة الثالثة .(209) ومن الملاحظ أن الكتاب لا يتبع نظامًا منطقيًا أي تدرج منطقي من السهولة والصعوبة أو من البسيط إلى المعقد، وهذا يعد أحد تنظيمات المنهج، وليس لها شكل منتظم.يتضح هذا أكثر في وحدات الفصل الدراسي الثاني، حيث إنه من المتوقع وجود الأساليب بأعداد أكبر في الفصل الدراسي الثاني،وهذا يتفق مع النمو اللغوي للتلاميذ، ولكن جاءت أعداد الأسلوب الخبري و الإنشائي بأعداد أقل و متناقصة من الوحدة الأولى إلى الوحدة الثالثة في الفصل الدراسي الثاني .ففي الوحدة الأولى ورد بها (169)أسلوب خبري و149)) أسلوب إنشائي، و في الوحدة الثانية (120) أسلوب خبري (66)أسلوب إنشائي، وفي الوحدة الثالثة (106) أسلوب خبري و((82أسلوب إنشائي . وهذا ما أشارت إليه دراسة خاطر (١٩٨١)، و مجاور (١٩٩٨) من أن أطفال المرحلة الابتدائية يتزايد استخدامهم لهذه الأساليب بانتقال التلميذ من صف إلى الذى يليه، في حين أن الكتاب المدرسي لا يتفق مع هذا.

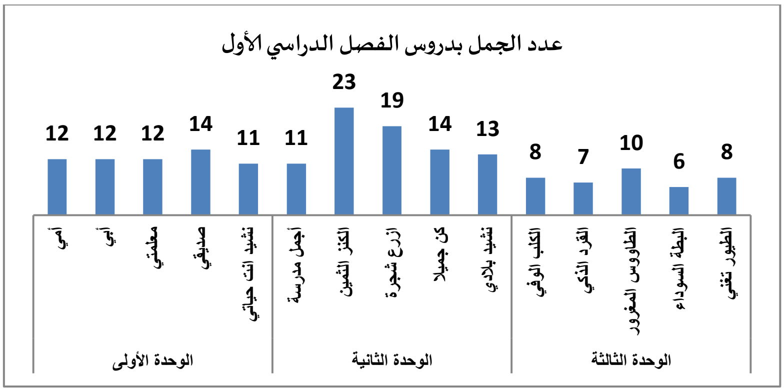
تشير الدراسة الحالية إلى أن اختيار وتكرار الأساليب الخبرية ينبغى أن يكون مشروطًا بعدة شروط، وهو البدء بالأسماء ووذلك لسهولة تعرف التلاميذ عليها، وذلك لأن الأسماء تدل على حقائق وأحداث لغوية غير مرتبطة بزمان محدد في الماضى أو المضارع أو الأمر، وذلك مما يساعد التلاميذ على عملية القراءة، ولكن باستقراء ةراءة الجمل الخبرية الواردة بالكتاب والدروس نجد أن معظم الجمل بدأت باستخدام الأفعال، وهذه يمثل وفقًا لما أكدته العديد من الدراسات صعوبة في عملية فهم المقروء وقراءة التعرف نفسها لأن طبيعة الاسم حدث وتقرير والفعل هو زمن يرتبط بحدث، وارتباط الزمن بالحدث سواء جاء في الماضى أو المضارع أو الأمر يقتضى مزيدًا من التفكير في الحدث حتى يتسنى على التلميذ فهم المادة المقروءة، وبدأ افتتاحية الكتاب بشبه الجملة مثل درس أبى، ومعلمتى وغيرها من الدروس، أو بدأ افتتاح الدروس بالأفعال بالرغم من أن استخدام الأسماء في بدايات الجمل مفضل كثيرًا لدى التلاميذ لمساعدتهم على فهم المضمون، ولسهولة عملية القراءة نفسها.

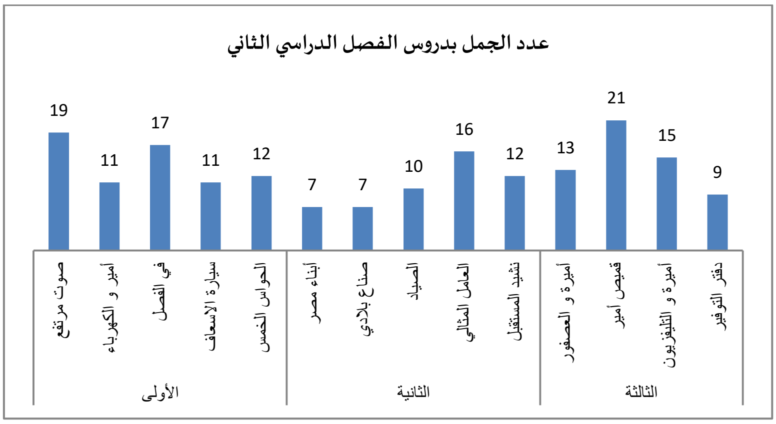
ثانيا: الأسلوب الإنشائي:



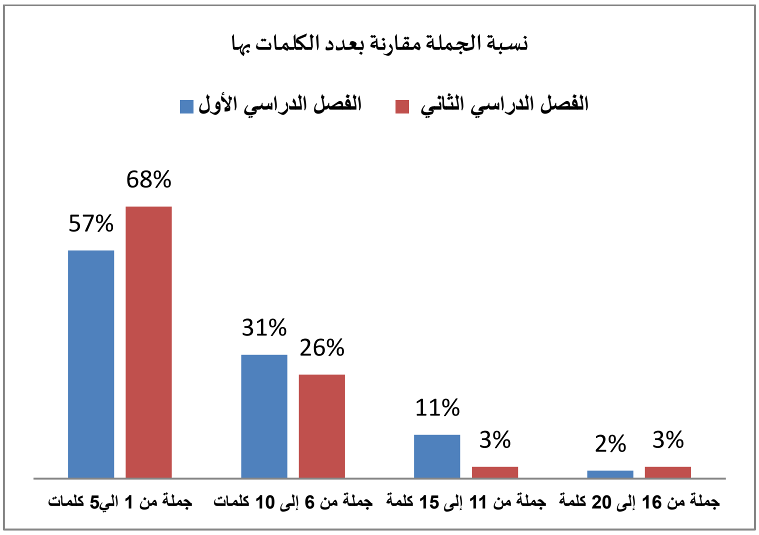
كشفت الدراسة عن وجود ستة أساليب إنشائية متضمنة في دروس الكتاب المدرسي. وردت دون تسلسل منطقي، و لا تدرج في تقديمها و التدريب على استخدامها. سجل أسلوب الدعاء أقل الأنواع تكرارًا حيث لم يرد أسلوبًا للدعاء بالنص القرائى، وجاء أسلوب الأمر بعدد613))، تلاه الاستفهام (58) مرة ثم التعجب(30))،و النداء21))،و النهى (7) أساليب، لذلك فإن هذه الأساليب تسهم في صعوبة النص المقروء، وتمثل تحديًا أمام التلاميذ، وذلك لأنها تحتاج إلى محاولة فهم الغرض البلاغى الذى يدور حوله الأسلوب والغاية منه داخل التركيب اللغوى.وهذا ما أكدته دراسة مُحَمَّد رضوان إلى العوامل التى تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية، فذكر منها غرابة اللفظ وطول الجملة والتقديم والتأخير، والإسراف في استخدام الصيغ التى تختص بها اللغة الفصحى. وهذا يفسر بأن مستوى الخطاب اللغوى المقدم لتلاميذ الصف الثانى ليس به التنوع الذى يثرى التفكير مقارنة بأنواع الإنشاء الأخرى كالاستفهام الذى ورد على مدار الثلاثين درسًا للفصل الدراسى الأول والثانى بمعدل 48 استفهامًا، وهذا يتناقض مع فكرة تنمية التساؤل والمناقشة بغية تنمية إثارة التفكير والفهم، ونلاحظ ورود النهى في الكتاب المدرسى بنسبة أقل بكثير، ونجد أن النفي والدعاء كأساليب يتم تدريب التلاميذ على استخدامها بشكل مقصود ومباشر في الأنشطة الواردة بالكتاب المدرسى نادرة تقريبًا من خلال تحليل أنشطة الكتاب المدرسى.

ثالثاً: الجملة



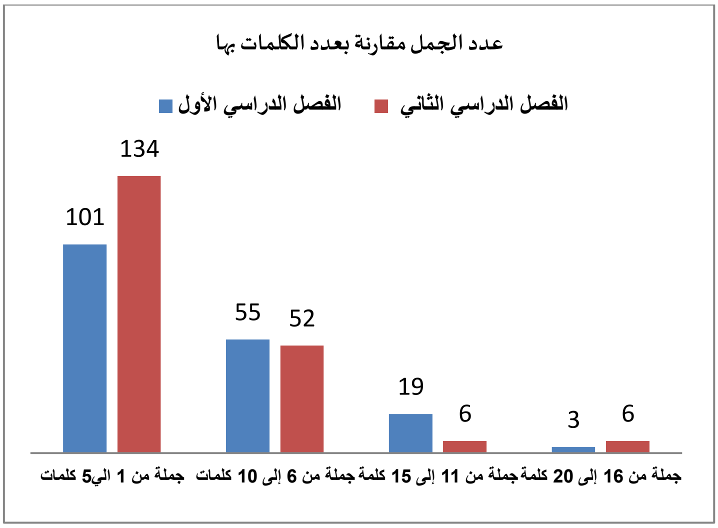


تشير الدراسات في مجال تعليم اللغة إلى بعض العوامل التي تجعل المادة صعبة القراءة، وهي الجملة الطويلة، وكثرة الجمل وحذف أحد ركني الجملة، وازدحام النص بالأفكار، والكلمات غير المألوفة،، كذلك أظهرت نتائج الدراسات المتعلقة بالإنقرائية أن طول الجملة وتعقيدها، وعمليتي التقدم والتأخر والمباعدة بين أجزاء الجملة الأساسية المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل من عوامل الصعوبة المادة المقروءة للطفل.



رصدت الدراسة الحالية الجمل التي يتكون منها النص الأساسي في الدرس، فوجدت أن عدد الجمل بنص الدرس الواحد يتراوح مابين (١٤) جملة، و(١٢) جملة في الوحدة الأولى، بينما وصل عدد الجمل بالدوحدة الثانية إلى (٢٣) جملة بدرس الكنز الثمين، بينما في تراوحت في الوحدة الثالثة مابين (٦) جمل و (١٠) جمل، في حين تراوحت عدد جمل دروس الوحدة الثالثة مابين (٦) جمل إلى (١٠) جمل. تكشف هذه الأرقام أن الكتاب المدرسي لايقدم نصوصًا متدرجة في الصعوبة وعدد الجمل.أما في الفصل الثاني، وصل عدد جمل الدرس الأول (صوت مرتفع) في الوحدة الأولى إلى (١٩) جملة، وفي درس (في الفصل) إلى (١٧) جملة من نفس الوحدة. وتضمن درس (العامل المثالي) في الوحدة الثانية (١٦) جملة. و تكون درس (قميص أمير) من (٢١) جملة.، يتراوح عدد الجمل في الوحدة الأولى بين (١١)

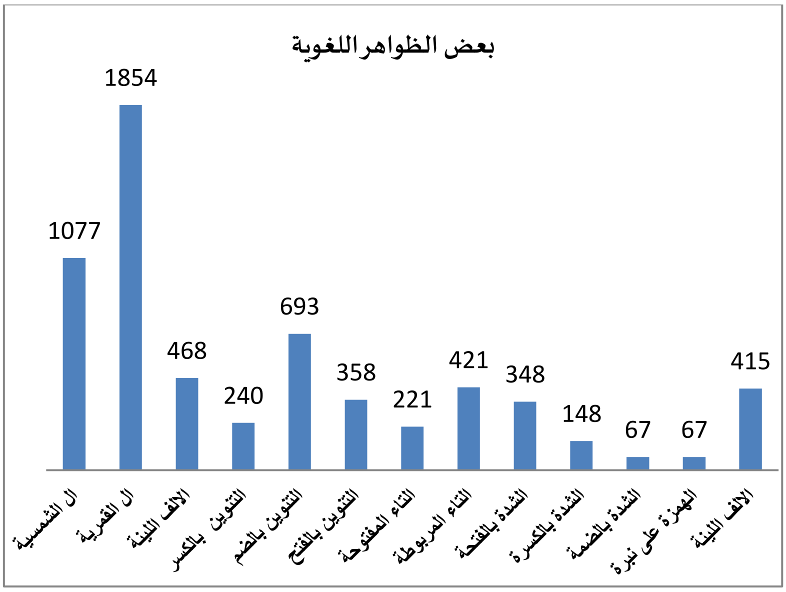
أعداد و نسب الكلمات بالجمل الواردة بالنص الأساسي في الدرس:



تساعد الجمل المكونة للنص المقرؤ التلاميذ على ممارسة القراءة مما يدعم الطلاقة لديهم عندما تتكون من عدد مناسب من الكلمات. وأكدت الدراسات السابقة مثل دراسة حسنة عبد الكريم (٢٠٠٥) و دراسة مُحَمَّد رضوان(٢٠٠٥) أن طول الجملة من العوامل التى تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية.وهذا مارصدته الدراسة الحالية، حيث جاءت (١٠١) جملة لمكونة من كلمة واحدة إلى خمس بنسبة ٥٧% في الفصل الدراسي الأول، بينما كانت(١٣٤) جملة بنسبة ٦٨% في الفصل الدراسي الثاني. ورصدت الدراسة أيضا أن الدروس تضمنت (٥٥) جملة مكونة من (٦) إلى (١٠) كلمات بنسبة (٣١%) في الفصل الدراسي الأول، وجاءت (٥٢) جملة بنسبة ٢٦% في دروس الفصل الدراسي الثاني. أما الجمل المكونة من (١١) إلى (١٥) كلمة فكان عددها(١٩) بنسبة (١١%) في الفصل الدراسي الأول و أما في الفصل الدراسي الثاني فكانت هناك (٦) كلمات بنسبة (٣%).وجاءت (٣) جمل بنسبة (٢%) مكونة من (١٦) إلى (٢٠) كلمة في الفصل الدراسي الأول و جاءت (٦) كلمات بنسبة (٣%). لم تحتوى دروس الكتاب على جملًا مكونة من أكثر من (٢٠) كلمة.وترى الدراسة أن هذه

النصوص المكونة من هذا العدد من الجمل تمثل تحدياً أمام التلاميذ لكي يتمكنوا من القراءة السهلة لها و فهمها. وتؤكد الدراسات أن الجملة التى يستعملها الطفل تتألف من الجملة الاسمية والفعلية بالإضافة إلى عناصر الربط وأدوات العطف، وعلاقة السببية بين العبارة الرئيسة والفرعية، وأوضحتالدراسات أن من عوامل سهولة اللغة تشابه اللغة المستعملة مع اللغة الدارجة للطفل، و استخدام المصادر المرتبطة بأفعالها والجملة القصيرة هى أكثر شيوعًا بين الأطفال.

رابعًا: الظواهر اللغوية:



رصدت الدراسة الحالية وجود مجموعة كبيرة من الظواهر اللغوية في دروس الكتاب المدرسي للفصلين الدراسيين: وجدت الدراسة (١٠٧٧) كلمة بها ال الشمسية و (١٨٥٤)كلمة بها ال القمرية. كذلك وردت الشدة(٥٦٣) مرة، وورد التنوين ١٢٩١ مرة، وجاءت (٢٢١) كلمة بها التاء المفتوحة، (٤٢١) كلمة بها التاء المربوطة، وجاءت(٦٧) كلمة بها الهمزة على نبرة. ووجدت الدراسة ظاهرة صوتية أخرى واردة

بالكتاب وهى الألف اللينة، والتى وردت ٤٦٨ مرة على مدار الكتاب، والتى لم تلق اهتمامًا من واضعى الكتاب المدرسى، وهى من الظواهر الصوتية التى تؤثر على الأداء الإملائى للتلاميذ في كتاباتهم. كل هذه الظواهر اللغوية تؤدى إلى صعوبة المادة اللغوية بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

خامسًا: استخدام حركات الضبط في الكتابة:

جاءت نصوص القراءة الواردة بدروس الفصل الدراسى الأول والثانى مشكلة سواء في نهاية الكلمات أى ما يعرف في العربية بظاهرة الإعراب، أو في وسط ونهاية الكلمات، وهو ما يعرف بالتشكيل للكلمات حتى تساعد التلاميذ على النطق الآلى للكلمات، ولكن لا يوجد من الأنشطة ما يعكس هذه الميزة للتلاميذ أو الاستفادة منها في تدريب التلاميذ على القراءة السريعة للجمل القصيرة أو الكلمات الواردة بالدروس، وذلك ما يتناسب مع طبيعة الطريقة الصوتية التى درسها التلاميذ في الصف الأول الابتدائى من تعرف التلاميذ للحركات القصيرة والطويلة الواردة بالكتاب المدرسى من فتحة وضمة وكسرة، أو الحركات الطويلة كالمدود، وهذا الجزء يجب أن يكون مكملاً لما درسه التلاميذ في أنشطة قرائية محددة ومقصودة في التدريس المباشر للقراءة يونس (١٩٨٢، ٢٠٠١).

سادسًا: الإخراج الفني للكتاب:

١. الخط والصور الموجودة بالكتاب:

أما بالنسبة لعدد الكلمات الواردة بالدروس وحجم الخط والصور الواردة بالكتاب فإن عدد الكلمات الواردة في بعض الدروس جاءت مكدسة الصفحة بالكلمات، وذلك على مدار دروس الوحدات الدراسية بأكملها فقد بلغت بعض الدروس كلماتها إلى ٩٠ كلمة في درس صديقى مثلا بالفصل الدراسى الاول، وهذا الحشد من الكلمات قد يكون عائقًا في تدريب التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وفي تعرف معانى المفردات المتنوعة بالكتاب في هذا السن.

وجاء حجم الخط صغيرًا،وهذا قد لا يساعد التلاميذ على تعرف الكلمات المقروءة في الدرس، وبخاصة أن المرحلة العمرية للتلاميذ لم يكتمل فيها قدرته على الإبصار لذا من الأفضل أن تأتى الكلمات بشكل كبير وواضح.

٢. **الصور:**

يحتوى كل درس على مجموعة من الصور المرتبطة بنص الدرس. تأتي الصورة الأساسية للدرس في حجم أكبر من الصور الثانوية الأخرى. لاحتوى الصور على تفاصيل واضحة مما لا يشجع التلاميذ على وصف الصورة بلغتهم ولا تقدم فرصًا لممارسة مهارة توقع أحداث النص والتحقق من التوقعات كمهارتين من مهارات الفهم القرائي.

ثانيًا : مدى معالجة مكونات القراءة في الكتاب المدرسي الخاص بالصف الثاني الابتدائي :

القراءة مهارة حياتية أساسية تشكل حجرأساس لنجاح التلاميذ ليس في المدرسة فقط بل في حياتهم كلها، فبدون القدرة على القراءة يفشل التلاميذ في تحقيقأنفسهم و و النجاح في حياتهم كلها.والقراءة عملية معرفية معقدة بشكل كبير تشمل مكونات خمسة هي: الوعي الصوتي و المبدأ الأبجدي و الطلاقة و المفردات و الفهم القرائي.

الوعى الصوتى:

يشير الوعي الصوتي إلى المعرفة بأن اللغة المنطوقة مكونة من وحدات صوتية تؤلف معًا عند قراءتها،و كذلك هويشير أيضًا إلى مهارة سماع و نطق الأصوات المنفصلة في الكلمة و تقطيع الكلمة إلى الأصوات المكونة لها، ودمج أصوات منفصلة لتكوين كلمات منها، وتمييز الكلمات المتشابهة و الكلمات المختلفة. مساعدة الأطفال على الإدراك / الألفة بأصوات اللغة بدون كتابة رموزها، و يتضمن بصفة خاصة الإشارة إلى الأصوات والتدرب عليها وتوجيه الانتباه إلى الأصوات المتشابهة، أو التي تحمل نفس المقاطع الصوتية النهائية والتي ترد في كلمات مختلفة.يتضمن الوعى الصوتى مستويات خمسة وهى، الوزن والقافية، والمقاطع الصوتية، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، والدمج بين

الأصوات، واللعب بالأصوات.

النتائج:

من خلال تحليل دروس الوحدات الستة للكتاب المدرسى، كشفت الدراسة أن الكتاب لم يتضمن أية أنشطة تستهدف تدريس المستويات الخمسة للوعى الصوتى للتلاميذ، ولذلك لم يتضمن دليل المعلم أية إجراءات لتدريسه. اقتصر تدريس الوعى الصوتى على تقديم مجموعة من الأنشطة التي تنمى المستوى الأول وهو الوزن و القافية، ولكن يُطلب فيها من التلميذ كتابة كلمات لها نفس الوزن. وهذا لا يتفق مع إجراءات تدريس الوعى الصوتي.

يحتوى الكتاب على سبعة أنشطة تركز كتابة كلمات لها نفس الوزن بمعدل ثلاثة في الفصل الدراسي الأول، وأربعة للفصل الدراسى الثانى، وقد جاءت على النحو التالي:

١– في الفصل الدراسى الأول:

١.١ نشاط أضف إلى قاموسك: الوارد بكتاب التلميذ ص ٥ نشاط ٦، ونشاط صفحة ٢١ بكتاب التلميذ الذى يطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات متشابهة النهايات مثال: أمير –كبير – عبير، ويطلب من التلميذ الإتيان بثلاث كلمات على وزن حقائب، على الرغم من أن هذه الكلمة جاءت مرة واحد بالدرس.

١. ٢ نشاط أضف إلى قاموسك في الدرس الخامس نشيد بلادى من الوحدة الثانية،يتعين على التلميذ أن يأتى بكلمات على نفس الوزن مثال: كلمات (فؤادى – مرادى – ودادى) والمطلوب كلمة (مُراد – نَيْل)، وأن يأتى على كل كلمة بوزن للكلمة سالفة الذكر.

٢– الفصل الدراسى الثانى:

٢. ١ نشاط اكتب كلمات كالمثال: ورد بصفحة ٥٣ الوحدة الثانية الدرس الخامس، حيث يطلب من التلميذ كتابة كلمات كما وردت بالمثال مثل: طبيب –

حبيب، وأن يأتى بأربع كلمات كل وزن من الأوزان المذكورة للكلمات السابقة الذكر.

٢. ٣ نشاط هات كلمات على وزن كل كلمة من الكلمات التالية: أشجار، سماء، طيور الواردة في صفحة ٣٢، ويطلب من التلميذ كتابتها، وهذا ما لم يتفق مع إجراءات تدريس الوزن والقافية.

٢. ٤ نشاط هات كلمات كالمثال: ورد ص ٧٢ نشاط ٨ يطلب من التلميذ الإتيان بكلمات كما بالمثال(سريع – بديع) بالرغم من أنهما ليسا على نفس الوزن الصوتى للكلمات المتشابهة.

٢. ٥ نشاط: هات كلمات كما بالمثال: صفحة ٨١ (البريد، والفريد، والعديد)، والمطلوب منهم الإتيان بكلمات هلى وزن (معين – نقودى)..

ملاحظات على الأنشطة المتضمنة:

١. تتطلب هذه الأنشطة من التلميذ كتابة كلمات لها نفس الوزن في حين يعتمد تدريس الوعى الصوتي على سماع الأصوات وتمييزها، ونطقها، وإعطاء أمثلة شفويًا.

٢. تتصف الكلمات التى جاءت في هذه الأنشطة بدرجة من الصعوبة حيث إن التلميذ يأتى بأمثلة لها نفس الوزن من قاموسه اللغوى، وبخاصة أن هذا النشاط يدرس في بداية العام (درس صديقى) صفحة ١٩. وباستقراء الكلمتين (معين – نقودى) فإنه من الصعوبة الإتيان بكلمات لها نفس الوزن الصوتى للكلمات السابقة، وذلك لأن مفردات التلميذ لا تسمح له بالإتيان بمثل هذه الكلمات على هذا الوزن الصوتى.و يفضل لتدريس هذا المستوى بمقاطع صوتية قصيرة مثل (زرع – وزن – حصد – ربط).

٣. يتضمن الكتاب المدرسى فرصًا لإمكانية تدريس المستوى الأول من مستويات الوعى الصوتى، وذلك لورود مجموعة من الكلمات التى جاءت متشابهة النهايات

الصوتية مثل: (أصحاب – أحباب)،و (جرس – فرس)، و(كبير – عبير)، و(فريق – طريق)، و(قذارة – حضارة)، و (صغير –كبير)، و(كثير – وفير)، و(عصير – أسير)، ولكنها بالرغم من ذلك لا توجد إجراءات تدريسيه لتدريس مستوى الوزن والقافية بأنشطة الكتاب المدرسى.

٤. يغلب على الكلمات الواردة في الكتاب المدرسى أنها متشابهة النهايات،ولا يوجد كلمات متشابهة البداية سوى كلمتى: عصور، وعصفور، والتى تصلح لأن يأتى بكلمات متشابهة البدايات الصوتية.

٥. توجد كلمات تصلح لتدريس الوزن والقافية، ولكن لا يوظفها الكتاب في تدريس الوعي الصوتي، ولا يتضمن لها إجراءات تدريسية مثل الأصحاب، والأحباب – جرس، وفرس.

المبدأ الأبجدي:

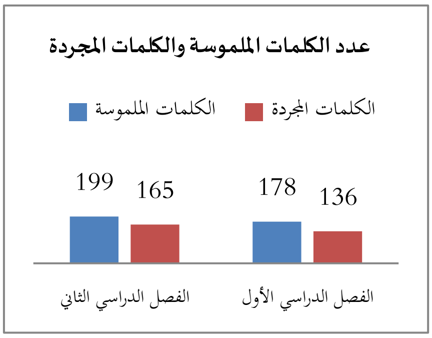
يقصد بتدريس المبدأ الأبجدي الربط بين الرموز المكتوبة والأصوات المسموعة في اللغة الشفوية ويتم تدريس المبدأ الأبجدي من خلال كيفية استخدام هذه العلاقات في قراءة الكلمات التي تقدم للتلاميذ وكتابتها، وتأكيد مبدأ الأبجدية الذي يقوم علي هذه العلاقة المنتظمة التي يمكن إيجاد العلاقة بين الحروف والأصوات، وعندما يتقن التلاميذ هذه العلاقة بين الرمز والصوت فإنه تلك الإجراءات التدريسية تساعدهم في قراءة كلمات مألوفة بالنسبة لهم بدقة وآلية، وهذا يساعدهم ايضا علي قراءة كلمات جديدة.

وللمبدأ الابجدي مستويات عدة وهي: الربط بين الحروف وأصواتها، ودمج الأصوات لقراءة الكلمات الجديدة الواردة بالدرس، وقراءة الكلمات المألوفة وجد ان المنهج لا يوجد لها أيه انشطة تدعم تدريس الربط بين الحرف وصوته، وأيضا دمج الأصوات لقراءة الكلمات.

المفردات:

تشير المفردات إلى الكلمات التي نحتاج أن نعرفها لنتمكن من التواصل معًا.وتأتي أهمية المفردات لعلاقتها المباشرة مع الفهم.ولهذا تؤكد الدراسات على ممارستين فعالتين في تعلم المفردات و الفهم القرائي هما التدريس المستمر للمفردات و تقديم المفردات ومعانيها و استخداماتها قبل تكليف التلاميذ بقراءة نص ما البجة (٢٠٠١).

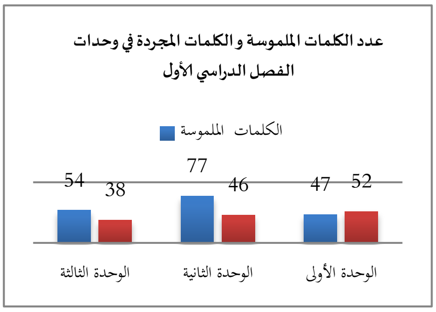
تتناول الدراسة الحالية المفردات من الحاور التالية:

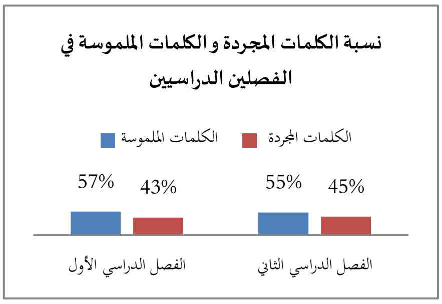


- الكلمات المجردة مقارنة بالكلمات الملموسة،
- عدد مقاطع الكلمات
- الكلمات المعجمية
- استراتيجيات تعلم المفردات

النتائج:

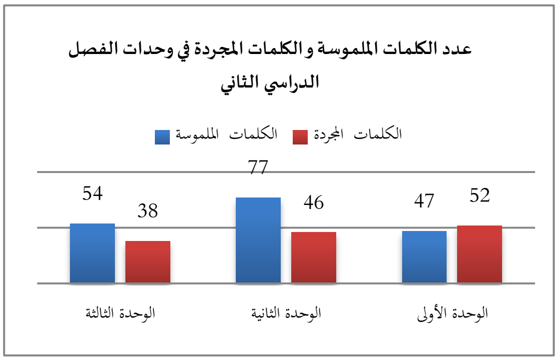
١. الكلمات المجردة مقارنة بالكلمات الملموسة:





يكشف التحليل الذى أجري على الكتاب المدرسي عن أن الكتاب المدرسي يتضمن (٦٧٨) مفردة في وحدات الفصلين الدراسيين. أشتملت دروس وحدات الفصل الدراسي الأول على (٣١٤) مفردة منها (١٣٦) كلمة مجردة تتعامل مع مفاهيم غير حسية مثل أخفق و محاولات ومتفردًا مسئولية و الجميل و الخير ورجاء،

شدة المرض،... وتضمنت كذلك على (١٧٨) كلمة ملموسة مثل الطعام والتليفزيون والطبيب وحقيبة،...واشتملت دروس وحدات الفصل الدراسي الثاني على (١٦٥) كلمة مجردة و(١٩٩) كلمة ملموسة.

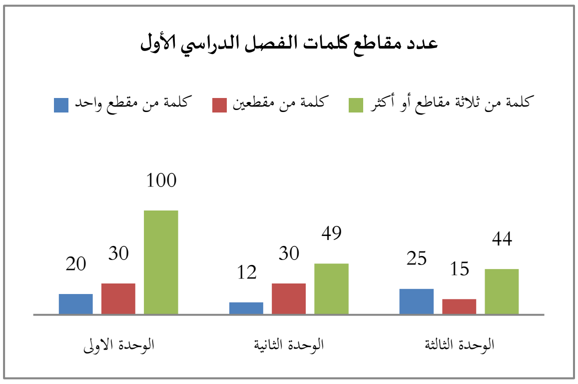


تشير الدراسة الي إرتفاع نسبة الكلمات المجردة المقدمة للتلاميذ في الفصلين الدراسيين حيث كشفت الدراسة أن نسبة الكلمات المجردة في الفصل الدراسي الأول تبلغ ٤٣% من إجمالي المفردات المقدمة بدروس الوحدات الثلاث في الفصل الدراسي الأول، و تمثل الكلمات الملموسة (٥٧%) من هذه المفردات. و تمثل الكلمات المجردة (٤٥ %) و الكلمات الملموسة (٥٥%) في الفصل الدراسي الثاني.

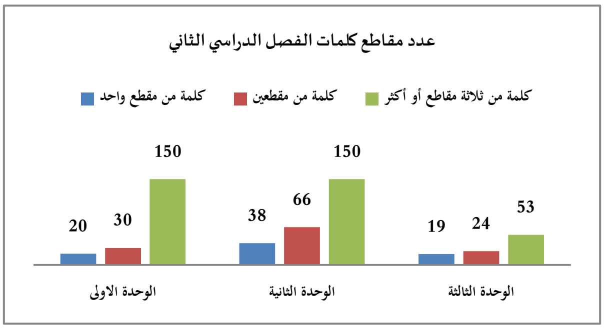
توضح الدراسة أن الوحدات الدراسية في الفصل الدراسي الأول تقدم عددًا كبيرًا من الكلمات المجردة للتلاميذ ومن أول وحدة فجاءت (٥٢) مفردة مجردة في الوحدة الأولى و (٤٦) بالوحدة الثانية و (٣٩) بالوحدة الثالثة. أما في الفصل الدراسي الثاني فجاءت (٤٧) مفردة مجردة في الوحدة الأولى و (٩٠) بالوحدة الثانية و (٢٨) بالوحدة الثالثة.

تشير الدراسات في مجال تدريس القراءة إلي ضرورة تنمية المفردات التي ترتبط بالكلمات الملموسة وذلك عند مرحلة مبكرة بحيث يتوفر لديهم أثناء الالتحلق بالمدرسة و الانتقال الى صفوف أعلى المزيد من المفردات المرتبطة بالمفاهيم المادية المرتبطة بأشياء و مواد ملموسة يتعرف عليها من خلال حواسه المختلفة.وتشير الدراسات أيضاً الي الصعوبة التي يجدها تلاميذ الصفوف الأولى في تعلم المفردات المتعلقة بمفاهيم مجردة لا تتخذ صورة مادية مما يؤثر سلباً على فهم ما يقدم لهم.

٢. عدد مقاطع الكلمات:



تكشف الدراسة الحالية عن إرتفاع معدل استخدام الكلمات ذات المقاطع الثلاثة في دروس وحدات الكتاب المدرسي. ففي الفصل الدراسي الأول، جاءت (١٩٣) مفردة مكونة من ثلاثة مقاطع أوأكثر و هي تمثل (٥٩%) من إجمالي المفردات المقدمة للتلميذ. و من أمثلة هذه المفردات صحافي، أماني، يحملون، تليفون، محاولات، تفاح، مفزوعة،، عصفور, متفردًا، الطاووس، بينما جاءت (٧٥) مفردة مكونة من مقطعين بنسبة (٢٣%) و من أمثلتها تنسى، عيد، ماذا،سار، جد.تضمن الكتاب (٥٧) مفردة ذات مقطع واحد بنسبة (٢٨%) من المفردات الفصل الدراسي الأول، ومن أمثلتها في، هل، و، لا.

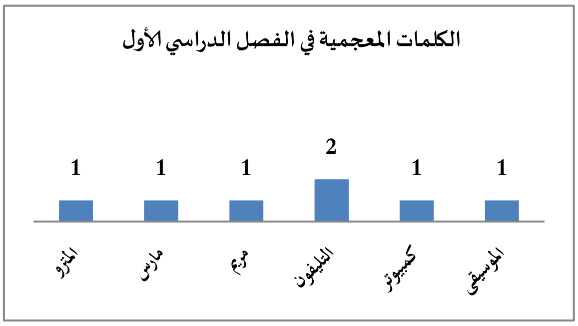


ففي الفصل الدراسي الثاني، جاءت (٣٥٣) مفردة مكونة من ثلاثة مقاطع أوأكثر و هي تمثل (٤٣%) من إجمالي المفردات المقدمة للتلميذ. و من أمثلة هذه المفردات استيقظ، والخضروات، والإنسان، ومبكرين، وماهرون، وتقدير، بينما جاءت (٢٧٠) مفردة مكونة من مقطعين بنسبة (٣٣%) و من أمثلتها أنا، وكل، ودق، وإنَّ، وقال. تضمن الكتاب أيضًا (٥٧)

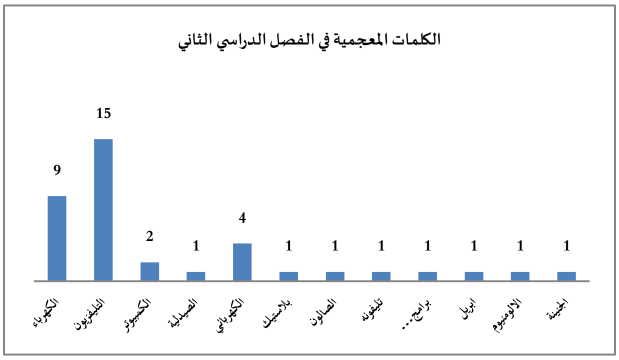
مفردة ذات مقطع واحد بنسبة (٢٤%) من المفردات الفصل الدراسي الأول، ومن أمثلتها يا، ما، و، عن.

توضح النتائج أيضًا أنه لايوجد توزان في تقديم المفردات المكونة من مقاطع متعددة عبر الوحدات المختلفة،كما أنه لايوجد تدرج في تقديم المفردات المكونة من مقطعين ثم المفردات ذات الثلاثة مقاطع وفق نماذج محددة خاصة أن دليل المعلم للكتاب المدرسي لا يقدم أية استراتيجيات لقراءة ودراسة هذه المفردات.

٣. الكلمات المعجمية:



تشير الكلمات المعجمية (المعربة) إلى الكلمات التي تم اقتباسها من لسان أعجمي، وتم إدخالها في اللسان العربي. تضمنت وحدات الفصل الدراسي الأول (٦) كلمة معربة مثل المترو و التليفون و الموسيقى والكمبيوتر،وجاءت (١١) كلمة معربة في الفصل الدراسي الثاني مثل: الكهرباء، و بلاستيك، و الصالون، و الألومنيوم.



تمثل هذه الكلمات تحديًا أمام التلاميذ في الصف الثاني الإبتدائي نظراً لأنها لا تتبع النظام الصوتي العربي في بنائها، مما يشكل

صعوبة أمامهم في قراءتها، و استخدامها خاصة مع وجود بعض الكلمات المكونة من مقاطع كثيرة و ذات تكرار عال مثل: كلمة التليفزيون و الكهرباء كما في وحدات الفصل الدراسي الثاني، كما جاءت بعض الكلمات مرة واحدة مثل الألومنيوم و الصالون و بلاستيك،وغيرها. فحتى التلاميذ الذين لديهم مستوى عال من القدرة على فك شفرة الرموز المكونة للكلمات **decoding** يجدون صعوبة في القراءة عندما يقابلون مفردات كثيرة ليس هناك معنى لها في أذهانهم. تشير الدراسات إلى أن التلاميذ يتعلمون الكلمات بسبب عملية الربط والتداعي التي تقوم بعمل الربط بين ما هو جديد و بين ما يعرفونه. فعندما يخزن التلاميذ معلومات جديدة عن طريق ربطها بالإسكيما **schema** (شبكة المعلومات المنظمة) الموجودة في عقولهم، فإن قدرتهم على تذكر هذه الكلمات الجديدة فيما بعد تكون أكبر. **(Rupley, Logan, &Nichols, 1999)**

تؤكد الدراسة أن وجود هذه الظواهر بهذا التكرار يجعل النصوص غير ملائمة للأطفال في هذه المرحلة العمرية حيث تشترط الدراسات التربوي وضوح اللغة و الابتعاد عن الغموض في الألفاظ و التداخل في التراكيب بالإضافة إلى ضرورة بساطة اللغة و الابتعاد عن الألفاظ الغريبة عن معجم الطفل اللغوى، و يحتاج الأطفال إلى وضوح اللغة و بساطتها. ومما يساعد على ذلك قرب المفاهيم و والمدروكات من عالم الأطفال، وتوفير التكرار اللازم للفظة الجديدة، والإكثار من من الألفاظ المألوفة و التراكيب القصيرةو الاقتصار في الروابط بهدف الابتعاد عن الجمل المركبة. (موفق ٢٠١٢: ٥٣ – ٥٤).

٤ . استراتيجيات تعلم المفردات:

كشفت الدراسة أن دليل المعلم يطلب من المعلم عرض الكلمات الجديدة بالدرس، وطرح معانيها من خلال المناقشة مع التلاميذ داخل الفصل. لما يقدم دليل المعلم أية استراتيجيات لتدريس المفردات، ولا يقدم للمتعلم استراتيجيات لتعلم هذه المفردات بالأنشطة المختلفة في درس الكتاب. في حين تؤكد الدرسات في مجال تعليم القراءة على أن تدريس المفردات مكون أساسي من مكونات عملية تدريس القراءة للتلاميذ.

(Rupley, Logan, &Nichols, 1999)

الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو الغرض من القراءة نفسها. فإذا استطاع التلاميذ قراءة الكلمات، ولم يتمكنوا من فهم ما قرأوا، فإنهم لم يقرأوا من الأصل. ويقصد بالفهم القرائي: استخدام عمليات الفهم والتفكير العليا في أثناء القراءة وذلك بغرض إزالة اللبس عن معني المفردات الصعبة من خلال السياق أو تكون معاني جديدة من خلال النص وفهم النص وإزالة اللبس الوارد فيه، وذلك بمعني القراءة بغرض أو بقصد العربى (١٩٨١).

وتتضمن الفهم القرائي مجموعة من الأستراتيجات المتنوعة التي تستخدم في أثناء عملية التدريس كاستراتيجية التوقع، واستراتيجية المراقبة الذاتية، وطرح الأسئلة والتلخيص وغيرها من استراتيجيات الفهم القرائي المتنوعة التي من الممكن أن يتم تدريب التلاميذ عليها أثناء تدريس المنهج المدرسي.

وسيتم تناول الفهم القرائي من خلال أربعة محاور هي:

١. مهارات الفهم القرائي المتضمنة.

٢. استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي.

٣. النوع الأدبي الذي تنتمى له النصوص الواردة بالكتاب.

٤. الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ بعد القراءة.

النتائج:

١. مهارات الفهم القرائي:

توضح الدراسة الحالية أن الكتاب المدرسي يتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي. في وحدات الفصل الدراسي الأول، توجد مهارات: استنتاج الفكرة الرئيسة و الأفكار الفرعية، و اقتراح نهاية لقصة،و إجابة أسئلة مباشرة، وتحديد الشخصيات الخيرة و

الشريرة و ترتيب أحداث وفقًا لورودها في الدرس و اختيار عنوان مناسب. قدم الكتاب المدرسي هذه المهارات في صورة تمارين يجيب عنها التلاميذ.

من الملاحظ أن هذه المهارات تقدم للتلاميذ في صورة مهام ينفذونها بتوجيه من المعلم للإلمام بمحتوي النص، وتذكره ففي الأنشطة التي تأتي في نهايه كل وحدة، تقدم مجموعة من الأسئلة على معلومات من الدروس التي درسها التلاميذ، ولا تتطلب من التلاميذ تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي في سياق جديد. في حين أن القارئ الجيد هو يقرأ ولديه غرض من القراءة، فقد يقرأ التلاميذ بهدف الإلمام بالفكرة الرئيسية للنص، أو الأفكار الفرعية، والقارئ الجيد أيضا يتصف بأنه نشط بمعنى.

يتصف التلاميذ القادرون على فهم المقروء بأنهم: ١) يستخدمون مجموعة من استراتيجيات الفهم القرائي لتعميق وإثراء فهمهم لما يقرأون، و ٢) على وعي باستخدام عمليات التفكير ويقررون ما استراتيجية الفهم التي سيستخدمونها أثناء القراءة خاصة عندما تواجههم عقبات في فهم ما يقرأون، و٣) قادرون على فهم أي مادة يقراونها إذا طبقوا الاستراتيجية المناسبة للفهم.(Brown, 2002)

٢. تدريس مهارات الفهم القرائي:

اقتصرت استراتيجيات التدريس لمهارات الفهم القرائي على الشرح و المناقشة حيث يقوم المعلم بقراءة الأسئلة ومناقشة التلاميذ في الإجابة و في الفرق بين الاختيارين في حالة الاختيار من متعدد، ثم يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الإجابة الصحيحة في كتبهم.

٣. النوع الأدبي للنص:

وبتحليل أنواع النصوص المقدمة لتلاميذ نجد أن منهج الصف الثاني الإبتدائي تضمن ٢٤ موضوعًا نثريا، و٦ موضوعات شعرية، حيث جاء معظم النثرية علي شكل الحكاية القصصية أو الموضوعات ذات الطبيعة الاجتماعية تتضمن بعض القيم التي تساعد التلاميذ علي تنمية الجوانب الوجدانية الواردة بالكتاب المدرسي.

٤. الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ بعد القراءة:

وبتحليل أنواع الأسئلة الواردة بالدرس سواء و التي يطلب من التلاميذ قراءة نص وإجابة أسئلة عنه، كانت معظم الأسئلة مباشرة،و يقصد بالسؤال المباشر هو السؤال الذي يستطيع التلميذ الحصول على إجاباتها من خلال قراءة القطعة بشكل مباشر وسهل،وتقع الأسئلة في مستوى الفم الحرفي للنص، ولا تتضمن أسئلة تستهدغف المستوى الدلالي أو الناقد من مستويات الفهم القرائي.

التوصيات

١- المحتوى:

- بناء منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى في ضوء مكونات القراءة التالية: الأصوات و الوعي الصوتي و المفردات،الطلاقة و الفهم القرائي.مع مراعاة تضمين و استراتيجيات التعلم المناسبةعلمًا بأن أن جوانب المحتوى اللغوى الأخرى و ظواهر لغوية كالأساليب والتركيب، والكتابة وقواعد الإملاء تدرج تحت هذه الأقسام، وبخاصة الفهم القرائى، وتحول إلى نواتج تعلم تناسب تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
- اختيار المحتويات القرائية التى تناسب ميول التلاميذ أى التنظيم السيكولوجى للمحتوى، وأيضًا التنظيم المنطقى من حيث السهولة والصعوبة، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد،وأن يركز على الموضوعات الحكائية الجذابة والمشوقة للتلاميذ، وليس النصوص النثرية الطويلة والصعبة.

٢- طريقة التدريس:

- التدريس المباشر للمهارات، والتدريس المنتظم للمهارات من خلال الخطوات التالية: المنظم المتقدم، و تقديم نموذج، و ممارسة موجهة، و ممارسة مستقلة، و التطبيق.

- إعداد دليل معلم قائم على التدريس المباشر؛ لتدريس تلك المهارات والظواهر اللغوية المقدمة للتلاميذ.
- إعداد كراسة أنشطة للتلاميذ مقسمة إلى ثلاثة جوانب: تدريس المفردات، وتدريس الفهم القرائى، وتدريس الأصوات.

٤- **لتقديم دروس تتمع بدرجة عالية من المقروئية، يراعى مايلي:**

أولاً: اختيار المفردات:

- التركيز على المفردات الملموسة أكثر من المجردة.
- تقليل عدد مفردات الدرس بحيث يساعدالتلاميذ على ممارسة القراءة، والتعلم بشكل أكثر سهولة ويسر.
- التدرج في تقديم المفردات للتلاميذ من حيث عدد المقاطع بالمفردة و عدد المفردات الجديدة بالدرس.
- تخصيص أنشطة محددة في كتاب التلميذ تساعد على تنمية المفردات بحيث تكون تلك الأنشطة لها نواتج تعلم محددة تقيس قدرة التلاميذ على استيعاب المفردات المقدمة لهم.
- تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في تدريس المفردات، والتى تدربهم على تنمية مهارات الفهم القرائى.
- تجنب استخدام الكلمات المعجمية التي قد تشكل تحديًا أمام المتعلم.

ثانيًا: الأصوات والمبدأ الأبجدي والطلاقة:

- بناء مجموعة من الأنشطة التربوية التى تنمى لدى التلامبذ مهارة فك الشفرات (تعرف المقاطع الصوتية، وربط الرمز بالصوت الخاص به في أنشطة الكتاب المدرسى،...)، وذلك يؤدى بدوره إلى تنمية الطلاقة القرائية.

ثالثًا: الفهم القرائي:

- التركيز على تقديم مهارات الفهم القرائي بشكل يراعي التسلسل و التدرج و الاستخدام المتكرر عبر الدروس.
- يراعي تدريس هذه المهارات بشكل مباشر و منتظم.

رابعًا: نصوص الدروس:

- يراعى تنوع النصوص من حيث الموضوعات التي تتناولها الدروس.
- تدرج نصوص الدروس من حيث عدد الجمل و عدد الكلمات بهذه الجمل.

خامسًا: الأسئلة:

- التوازن بين الأسلة المباشرة و الأسئلة غيرة المباشرة مما يشجع على إتقان مهارات الفهم القرائي وتنمية التفكير.
- لاتركز الأسئلة على استرجاع المحتوى المقدم في نص القراءة بالدرس، بل على تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي و تعلم المفردات

٥- ممارسة القراءة:

حتى يمارس التلاميذ القراءة، يمكن أن انتاج كتب تحتوى على مفردات مناسبة للصف و المرحلة العمرية ضمن الكتب التي يستخدمها التلميذ بالصف الثاني. تهدف إلي توفير مواد للقراءة مناسبة للمفردات التي يتعلمها الطالب، وتقديم الأعمال الأدبية لكبار الأدباء التى تزخر بها المكتبة العربية بشكل مبسط للتلاميذ.

٦- إخراج الكتاب:

- يراعي تضمين صورة معبرة وواضحة وكبيرة يتضح فيها التفاصيل التي تتيح الفرصة للتلاميذ ممارسة استراتيجيات الفهم القرائى المختلفة.
- خط كتابة المستخدم يكون واضحًا، و كبيرًا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلم في هذه المرحلة العمرية.

- استخدام حركات الضبط والتشكيل على كل كلمات الدرس مما يتيح سهولة القراءة.

(٣) تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائى: (من إعداد الباحث)

- محور الأهداف التعليمية الواردة بالكتاب وتصنيفها في ضوء مستويات بلوم المعرفية:

وهناك بعض الملحوظات على الأهداف التعليمية الواردة بالكتاب حيث إن بها قصور في قابلية الأهداف للقياس والإجراء، وعدم استخدام الأفعال السلوكية المناسبة القابلة للقياس كاستخدام الفعل يحدد، أو يميز، أو يستنتج في الوحدات الدراسية بالكتاب وعدم مناسبتها لمستوى الفهم بل إن المستوى المعرفي الذي تندرج تحته مستوى التذكر، وذلك لأن محتوى الهدف في مستوى الاستدعاء والتذكر، أى أن الأهداف غير إجرائية أو قابلة للقياس.

ومن الملاحظ أيضًا عدم مناسبة الأنشطة التعليمية الواردة بالكتاب المدرسي لنسبة الأهداف الموجودة، أى أنه يوجد انفصال بين عدد الأهداف الواردة بالكتاب وعدد الأنشطة التى تحقق تلك الأهداف، وعدم مناسبة بعض الأهداف لمحتوى الدرس كمعالجة المحتوى للجانب الوجداني في دروس علمية أو محتوى علمي.

وباستقراء الأهداف على مستوى الفصل الدراسى الأول والثاني نجد أن نسبة أهداف التذكر في الفصل الدراسى الأول وصلت ٤٠ هدفًا، وفي الفصل الدراسى الثانى وصلت ٤٠ هدفًا أى بواقع ٨٠ هدفًا تعليميًا مقارنة بمستوى الفهم الذي وصل ٢٦ هدفًا بالفصل الدراسى الأول، و ٢٠ هدفًا بالفصل الدراسى الثانى أى بإجمالي ٤٦ هدفًا، وبلغ مستوى التطبيق إلى ٧٠ هدفًا (أهداف مستوى التطبيق تنحصر في تنمية فنون اللغة من قراءة، وكتابة، واستماع، وتحدث)، وجاءت مستويات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) إلى ٢٤ هدفًا في هذه المستويات مجتمعة، وهى أقل نسبة من مستويات المجال المعرفي تحققًا.

وهذا يعكس بدوره مستوى الأنشطة التى تعالج تعلم اللغة على اعتبارها معارف

ومعلومات يتم حفظها، وليس مهارات لغوية يتم تنميتها، والتدرب عليها، وهذا ما يؤدى ضعف الأداء اللغوى لدى التلاميذ، ويلاحظ من الأهداف السابقة الواردة بالكتاب أنها ركزت على الجانب المعرفي، والمهارى والذي بلغ ٢١٩ هدفًا، بينما جاءت أهداف المجال الوجداني ١١ هدفًا تعليميًا، وبالرغم أن المنهج اللغوى جاء ليعالج بعض القيم الوجدانية التى يجب أن تغرس لدى التلاميذ، وهى تتعلق بالجانب الوجدانى، ولذلك فإن أهداف المجال المهارى على مستوى الكتاب ٨٧ هدفًا ينبغى أن تركز على ممارسات بدورها تنمى الجانب الوجدانى وتغيير السلوك والمشاعر لدى التلاميذ ككتابة بعض القطع التى تقيس اتجاه، أو ميل لدى تلاميذ نحو حب الوطن؛ ولأن الأهداف الوجدانية صعبة القياس؛ لأنها تتعلق بالمشاعر والأحاسيس فإن تحويلها إلى أهداف مهارية قابلة للقياس والتطبيق يكون أكثر جدوى لاستخدامه بالتدريبات والأنشطة اللغوية المدرجة بالكتاب المدرسي.

محور – نوع النص (سردي – محادثات – فلسفي...):

ومن الملاحظ أن دروس الفصل الدراسى الأول والتي بلغت ١٥ (خمسة عشر درسًا) جاءت في صورة محتوى سردى للنصوص بالرغم أن درس الأهرامات جاءت في شكل محادثة، ودرس الإسكندرية جاء في صورة حوارية، ولكن مضمون محتوى الدروس جاء في صورة سردية أى أن الدروس بالفصل الدراسى الأول جاءت في صورة سردية، وتضمن الفصل الدراسى الأول نصين شعريين، وهما نشيد وطني، ونشيد حياة عصفور.

وجاءت دروس الفصل الدراسى الثانى في ١٥ (خمسة عشر درسًا) جاءت في صورة سردية عدا درس الطعام المفيد الذي جاء في صورة محادثة، وباقي الدروس جاءت في صورة سردية منها نصان شعريان، وهما: نصائح غالية، وهيا للنشاط، وهذا يعنى أن الدروس تضمنت درسين في المحادثة، و٢٨ درسًا في إطار السرد والحكى للمعلومات النظرية التى تضمنت موضوعات الكتاب المختلفة، ونوع النص يؤثر بشكل كبير على استراتيجية التدريس المستخدمة، والتى تركز أيضًا على السرد، والحكى وعرض المعلومات النظرية للموضوعات التى يقرأها التلاميذ، والتى لا تنمى لديهم سوى الحفظ والاسترجاع،

وليس الفهم والتحليل.

ولم تتضمن دروس الفصل الدراسى الأول والثاني دروس جاءت في صورة حوارية، أو جدلية، أو مناقشات حتى تساعد التلاميذ على التفكير، وتنمية مهارات التفكير العليا من تعلم اللغة، أما النصوص السردية فهى تساعد التلاميذ على استرجاع وحفظ المعلومات، وليس التدريب على فهم المضمون وتنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ.

محور – الإخراج الفني:

وقد تضمن تحليل هذا المحور في الصور المعروضة بالكتاب المدرسي فقد جاءت غير طبيعية لا تعبر عن الواقع، وجاء حجم الخط صغير وغير مناسب؛ لأنه بحجم ١٠، أو ١٢ (عمار: ٢٠٠٢)، وغير مناسب لمستوى مقروئية التلاميذ لموضوعات القراءة التى يتعلمونها، واللون جاء صارخًا وغير معبر وغير متناسق، وغير مريح للبصر، ولا يساعد على تنمية الخيال لدى التلاميذ، وذلك كما في درس الموسيقى مثلاً، والألوان المستخدمة فيه، وعدد الأسطر جاء كبير وكثير في داخل الصفحة الواحدة، ولا يوجد فراغات بيضاء بين الأسطر في الصفحة الواحدة، وكثافة الورقة أو ما يقصد بحجم الورقة جاء على وزن ٧٠ جرام مما يساعد التلاميذ على تمزيق الورقة، واستهلاكها في أثناء العام الدراسي.

محور – مكونات القراءة:

وقد تضمن هذا المحور تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائي في ضوء مكونات القراءة الخمسة، وهى على النحو التالي: المبدأ الأبجدى، والذي يقصد به في الدراسة الحالية الربط بين الرمز والصوت، والظواهر الصوتية التى يتضمنها الكتاب اقتصرت على الشدة، والتنوين، والألف اللينة، والألف الممدودة، وعلاقتها بالأنشطة، والتدريبات التى تعالج تدريس هذه الظواهر الصوتية بالكتاب المدرسى، وكيفية تقديمها للتلاميذ في صورة مناشط تعليمية، والوعى الصوتى، والذى يتضمن ورود مجموعة من الأنشطة للتلاميذ

تتضمن المستويات الخمسة للوعي الصوتى، وهى الوزن والقافية، والمقاطع الصوتية، والتهجئة، والدمج، والتلاعب الصوتى، ويأتي ثالث المكونات وهو الحصيلة اللغوية، والتي سيعالج في محور المفردات، والطلاقة، والفهم القرائى. وسيأتي تناول الجانب الأول، وهو المبدأ الأبجدى:

١- المبدأ الأبجدى:

جاءت الوحدة الأولى بالكتاب لتتضمن **٥٦** ظاهرة للشدة، و**٣٤** لظاهرة التنوين، و**٣٤** لظاهرة الألف الممدودة، **١١** ظاهرة للألف اللينة، وتأتى الوحدة الثانية التى تضمنت **٨١** ظاهرة للشدة، و**٣٤** ظاهرة للتنوين، و**٢٣٣** ظاهرة للألف اللينة، و**٦** ظاهرات للألف اللينة، وجاءت الوحدة الثالثة التى تضمنت **٨٦** ظاهرة للشدة، و**٣٥** ظاهرة للتنوين، و**٢٠٥** ظاهرة للألف الممدودة، و **١٤** ظاهرة للألف اللينة، وأما عن الوحدة الرابعة التى اشتملت **٧٥** ظاهرة للشدة، و**٦٣** ظاهرة للتنوين، و**٢١٣** ظاهرة للألف الممدودة، و **١٠** ظواهر للألف اللينة. ثم تأتى الوحدة الخامسة، والتي بلغت **٧٠** ظاهرة للشدة، و **٢٦** ظاهرة للتنوين، و **٢٣٩** ظاهرة للألف الممدودة، و **٨** ظواهر للألف اللينة ومثلت الوحدة السادسة والأخيرة بالكتاب المدرسى نسب **١٠٧** ظاهرة للشدة، و **١٢** ظاهرة للتنوين، و**١٤٦** ظاهرة للألف الممدودة، و**٦** ظواهر للألف اللينة.

وبالرغم من ورود هذا الكم من الظواهر الصوتية التى كان من المفترض معالجتها من خلال الأنشطة والتدريبات التى تعالج تدريسها، لم ترد أنشطة لمعالجتها داخل الكتاب المدرسى، وذلك بالرغم من ثراء المحتوى المعرفي بهذه الظواهر الصوتية إلا أن الكتاب لم يعالجها تدريسيًا لتنمية المبدأ الأبجدى لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- الوعى الصوتى:

مستويات الوعى الصوتى الخمسة لم يرد منها سوى بعض أنشطة على مستوى الوزن والقافية في درس أمين الفصل ص ٢٧، ودرس لوحة جميلة سؤال ٧ صفحة ٧٠، ودرس

في النادي صفحة ٨١ سؤال رقم ٤، ودرس عادات ضارة سؤال ١١ صفحة ٥٧، ودرس الإناء العجيب سؤال ٦ صفحة ٦٩، ودرس البخلاء الثلاثة سؤال رقم ٩ صفحة ٧٤، ودرس الإسكندرية السؤال الخامس صفحة ٤٣، ودرس الأرض الحمراء السؤال التاسع صفحة ٥٤، ولم يرد سوى تدريبًا واحدًا في درس الأهرامات للسؤال الخامس بصفحة ٣٦. أما باقي المستويات فلم يرد عنها أية أنشطة تنمى الوعى الصوتى لدى تلاميذ الصف الثالث.

٣- الطلاقة:

ويقصد بمكون الطلاقة تلك الأنشطة التى تساعد التلاميذ على تنمية السرعة، والدقة اللغوية، والقدرة على التعبير. وهذا المكون لم يرد فيها إلا بعض الأنشطة التى وردت بالكتاب فمثلاً الوحدة الأولى ورد بدرس زيارة مريض سؤال ٢، ٦، ودرس أمين الفصل سؤال رقم ٧، و١٠، وبالوحدة الثانية ورد بدرس تلوث الغذاء سؤال رقم ١، ودرس نشيد نصائح غالية ورد سؤال رقم ٦، وفي الوحدة الثالثة ورد بدرس لوحة جميلة سؤالاً واحدًا ينمى سرعة التلاميذ على القراءة، ويأتي بعد ذلك الفصل الدراسي الثاني لنجد بعض الأسئلة التى وردت بدرس وسائل المواصلات للأسئلة ٥، و٨، ودرس نشيد وطني ورد به سؤالاً واحدًا السؤال رقم ٤. وبالرغم من هذا العدد القليل من الأنشطة التى تنمى مكون الطلاقة أحد مكونات القراءة إلا أن الكتاب يحتاج إلى بناء أنشطة تساعد التلاميذ على تنمية الطلاقة لديهم (ملحق الطلاقة).

٤- الفهم القرائى:

هناك العديد من استراتيجيات الفهم القرائى التى تساعد التلاميذ على فهم المضمون القرائى الذي يقومون بقراءته، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التوقع من خلال الصورة، والتوقع من خلال العنوان، واستراتيجية الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، والتوقع في أثناء القراءة، واستراتيجية المراقبة الذاتية، واستراتيجية التلخيص.

فقد اقتصر دروس يوم النجاح، وفي الطريق، وزيارة مريض وأمين الفصل، نشيد لا تقطف الزهور، والطعام المفيد، وتلوث الغذاء، والجسم السليم، وعادات ضارة، ونشيد نصائح غالية، ولوحة جميلة، والموسيقى نشيد هيا للنشاط، ودرس التليفزيون، والكمبيوتر ووسائل المواصلات، والأهرامات، وبحر العلوم، الإسكندرية، وأسوان، والأرض الحمراء، ونشيد وطني، وذكاء أم، والإناء العجيب، والصياد والسمكة، ونشيد حياة عصفور استخدمت أسئلة مباشرة وغير مباشرة بالرغم أن هذا الرصد على اعتبار نوع السؤال، وليس على إجراءات التدريس المدرجة بدليل المعلم، والتي تنمى التساؤل لدى التلاميذ بل جاءت هذه الأسئلة في صورة تدريبات يجيب عنها التلاميذ.

وورد بالكتاب مجموعة من الدروس التى استخدمت استراتيجية التوقع من خلال الصورة كدرس القراءة الذي ورد بالوحدة الثالثة، ودرس في النادي، والتليفزيون، والأهرامات، ونشيد وطني، وذكاء أم، فهذه الدروس وردت بها هدف يتوقع التلميذ من خلاله مضمون الدرس من خلال الصورة التى أمامه.

ولكن بالرجوع لدليل المعلم لم يجد الباحث دليلاً للإجراءات التدريسية التى تساعد المعلم على تنفيذ تلك الاستراتيجية مع التلاميذ بالفصل الدراسي، ولكن وردت الاستراتيجية في صورة هدف تعليمي ورد بهذه الدروس، وليس له أى إجراءات تدريسية تساعد على تدريسه للتلاميذ (لمزيد من التفصيل انظر ملحق الفهم القرائى).

ملحوظة:

لم يتم التحدث عن مكون الحصيلة اللغوية في هذا المحور بل سيفرد لها محورًا يعالج المفردات التى وردت بالكتاب المدرسى، وتحليلها.

محور – الأساليب والتراكيب اللغوية:

جاءت الأساليب والتراكيب متنوعة بكتاب الصف الثالث الابتدائي، فوردت على النحو التالي:

ورد بالوحدة الأولى بالكتاب، والتي تضمنت خمسة دروس ١٢٤ جملة، منها ٢٤ جملة اسمية، و١٠٠ جملة فعلية،، كما جاءت الأساليب الخبرية بشكل كبير حيث ورد ١١٧ أسلوبًا خبريًا بالوحدة، و ٧ أساليب إنشائية جاء منها ٦ أساليب للاستفهام، وأسلوب واحد للنداء، ولم يستخدم أى أغراض أخرى للأساليب كالنفي، والتعجب، والقسم وغيرها بالرغم من ورودها كأحد معايير بناء المنهج للصف الثالث الابتدائي.

وأما الوحدة الدراسية الثانية والتي تكونت من خمسة دروس أيضًا فقد جاء عدد الجمل ١٢١ جملة، منها ٤٧ جملة اسمية، و٨٤ جملة فعلية، و٨٥ جملة طويلة، و ٣٦ جملة طويلة، و ١٧١ أسلوبًا خبريًا، و١٤ أسلوبًا إنشائيًا منها: ٧ استفهام، و ٦ أمر، ١ نداء.

والوحدة الثالثة والمكونة من خمسة دروس وصلت عدد الجمل ١١٩ جملة منعا ٢٢ جملة اسمية، و ٩٧ جملة فعلية، و ١٠٦ جملة خبرية، و ١٣ جملة إنشائية جاءت للأغراض التالية: ١٠ للأمر، و ١ للاستفهام، و ٢ للنداء.

وجاءت الوحدة الرابعة المكونة من دروس أيضًا لعدد ١٠٦ جملة منها ٥٢ اسمية، و ٥٤ جملة فعلية، و٨٧ أسلوبًا خبريًا، و١٩ أسلوبًا إنشائيًا جاء منها ١٢ للاستفهام، و ٧ للأمر، وأما الوحدة الخامسة، والتي تقسمت إلى خمسة دروس ورد بها ١٣١ جملة منها ٥٥ جملة اسمية، و ٧٦ جملة فعلية، و ١٠٧ أسلوبًا خبريًا، و ٢٤ أسلوبًا إنشائيًا منها ١٢ للاستفهام، و١١ للأمر، و ١ للتعجب، وتأتى الوحدة السادسة والأخيرة، والتي تكونت من خمسة دروس، ورد بها ١١٥ جملة منها ٥٣ جملة اسمية، و ٨٢ جملة فعلية، و ٩٧ أسلوبًا خبريًا، و ١٨ أسلوبًا إنشائيًا منها ٨ للاستفهام، و ٩ للأمر، و ١ للتعجب.

ومن الملاحظ من التحليل السابق لمحور الأساليب والتراكيب كثرة عدد الجمل الوارد بالدروس، والمبالغ فيه، والذي يحتاج إلى مجهود كبير في عملية التدريس، وعدم مناسبة الأنشطة والتدريبات الواردة بالكتاب المدرسي لهذا الكم من الأنشطة، وعدم تنوع أساليب الإنشاء الواردة بالكتاب المدرسي اقتصرت حول الاستفهام فقط، وقليل منها

جاء للأمر، والنداء وبإحصاء عدد الجمل التى جاءت بالكتاب، وكان عددها ٧١٦ جملة، كل هذا العدد من الجمل الطويلة لتلميذ الصف الثالث الابتدائي قد يؤثر على نسبة مقروئية الكتاب المدرسي، بل من الممكن أن يمثل صعوبة في مستوى التعرف القرائي، أو ما يسمى بالفهم السطحي أو الحرفي للنص، ويتطلب استخدام استراتيجيات للفهم القرائي تناسب تدريس هذا الكم من الجمل.

محور – القيم والقضايا المتضمنة بالكتاب:

ورد مجموعة من القيم التى تضمنت الوحدات الدراسية بالكتاب المدرسي سيتم تناولها على النحو التالي، ففي الوحدة الأولى، والتي تضمنت ١١ قيمة، وهى على الترتيب وفقًا لما جاء بدروس الوحدة الدراسية، فهى حسن استخدام الموارد وتنميتها، والإسراف الاتصالي، وحسن استخدام الموارد والصحة الوقائية والعلاجية، و العولمة والصحة الوقائية، و حسن استخدام الموارد واحترام العمل، و حسن استخدام الموارد وتنميتها، و التعاون،و العمل.

والوحدة الثانية جاء بها ٦ قيم تكررت على مدار الدروس الخمس، وهى التربية من أجل المواطنة – السياحة وتنمية القيمة السياحية – حب الوطن – الولاء والانتماء، السياحة وتنمية الوعي السياحي – البيئة وحمايتها وتجميلها والمحافظة عليها، و جاءت الوحدة الثالثة ورد بها ١٥ قيمة هي الصداقة، والتسامح مع الأخرى، وقيمة الإصلاح بين المتخاصمين، و قيمة العمل، واحترام العمل وجودة الإنتاج، والبعد عن الطمع، وعاقبة الخداع، وعاقبة البخل وبشاعته، وعدم الحرص على المال، و القناعة، واحترام العمل وجودة الإنتاج، وعدم الكسل، والسعي للعمل.

وأما الوحدة الرابعة تضمنت ١٢ قيمة جاءت على النحو التالي: احترام العمل وجودة الإنتاج، و الاقتصاد، و الكفاح، و السعادة، و البيئة حمايتها، وتجميلها، والمحافظة عليها، و الأدب، و حقوق الإنسان، والتسامح والتربية من أجل السلام، و التربية من

أجل المواطنة، والتعاون، و البيئة حمايتها، وتجميلها والمحافظة عليها. وقد ورد بالوحدة الخامسة ١١ قيمة على مدار الخمس دروس جاءت على النحو التالي: الصحة الوقائية والعلاجية، وقيمة الطعام المفيد، و النظافة العامة، وتكررت هذه القيم على مدار الدروس الخمس بجدول القيم والقضايا المتضمنة بالكتاب.

وكانت الوحدة السادسة والأخيرة بالكتاب المدرسي، والتي اشتملت على ١٠ قيم جاءت على النحو التالي: حسن استخدام الموارد، وتنمية مهارات الرسم، و التربية من أجل المواطنة، وهواية الموسيقى، و أهمية الرياضة في بناء الجسم، وتكررت هذه القيم على مدار دروس الوحدة السادسة بالكتاب المدرسي (ولمزيد من التفاصيل انظر إلى ملحق القيم والقضايا المتضمنة الواردة بنهاية الدراسة).

ومن الملاحظ أن القيم التى وردت جاءت في الكتاب بشكل مباشر، ولم يرد لها مدخل للتدريس فمدخل تدريس القيم والقضايا المتضمنة من المداخل المهمة في عملية التدريس، حتى لا تتحول القضايا والقيم إلى تعبيرات مجازية لا يمكن استخدامها في التدريس، وحتى لا تصبح القيم مجرد حلية للكتاب دون التطرق على كيفية تنميتها في سلوك التلاميذ؛ لتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ من خلال مقرر اللغة العربية للتلاميذ، وهناك ملاحظة أخرى أنه ورد ت القيم المتضمنة في جدولها المدرج بالكتاب دون تعرض أنشطة وتدريبات لتنميتها، أو مجرد قيم ليس لها علاقة بموضوع الدرس، أى أن بعض القيم جاءت بصورة غير وظيفية.

محور – الجانب المهارى:

يتناول تحليل هذا المحور تحليل أسئلة الكتاب المدرسي، وأنشطته الواردة بالكتاب، ولم يتم تناول تحليل الأهداف التربوية الواردة؛ لأنه تم معالجتها بمحور الأهداف التعليمية، والتي وصلت ٤٦ هدفًا وردت بالفصل الدراسي الأول، موزعة على خمسة عشر درسًا لجميع الفنون اللغوية من قراءة وكتابة، واستماع، وتحدث.

ووصلت أهداف الجانب المهارى ٤١ هدفًا موزعة على خمسة عشر درسًا من دروس الفصل الدراسي الثاني، وإنما ما تم تحليله الأسئلة والتدريبات الواردة بنهاية محتوى كل درس على حدة، وستبين النتائج مجموعة الأنشطة الواردة في كل وحدة دراسية لكل فن على حدة.

فورد بالوحدة الأولى التى اشتملت على خمسة دروس ٢١ نشاطًا للقراءة، ٢٧ تدريب للكتابة، و١٥ نشاط للاستماع، و١٦ للتحدث. والوحدة الثانية والمكونة من خمسة دروس ورد بها ١٠ أنشطة للقراءة، و ٩ أنشطة للكتابة، و ٩ أنشطة للاستماع، و (٢) نشاطان للتحدث، وجاءت الوحدة الثالثة التى اشتملت على خمسة دروس أيضًا لتشتمل على ١٥ نشاطًا للقراءة، و ١٤ نشاطًا للكتابة، و ١٠ أنشطة للاستماع، و ٥ أنشطة للتحدث.

أما الوحدة الرابعة التى تكونت من خمسة دروس جاءت أنشطة فن القراءة بعدد ١٦ نشاطًا، وفن الكتابة ٣٦ نشاطًا، وفن الاستماع ٧ أنشطة، والتحدث ٦ أنشطة، والوحدة الخامسة بعدد ٣١ نشاطًا للقراءة، و ٤٢ نشاطًا للكتابة، و ١٠ أنشطة للاستماع، و ٩ أنشطة للتحدث، ولكن الوحدة السادسة فقد تمثلت فيها الأنشطة ب ١٥ نشاطًا للقراءة، و ٧ أنشطة للكتابة، و ١١ نشاطًا للاستماع، و ١٣ نشاطًا للتحدث.

والمستقرئ لأنشطة الكتاب نجد أن تدريبات الاستماع، والتحدث على مستوى المنهج، والتي بلغت ٦٢ تدريبًا للاستماع، و ٥١ تدريبًا للتحدث جاءت تدريبات للقراءة مثال تحديد الفكرة من النص، أو كتابة الفكر الفرعية للنص الذي استمعت إليه، وهى في حقيقة أنشطة كتابة، وقراءة، وليست أنشطة استماع وتحدث. وبتحليل دليل المعلم لم يوجد استراتيجيات تدريس الاستماع والتحدث بشكل إجرائي يحقق أهداف الاستماع والتحدث بالكتاب المدرسي، وتنميته لدى التلاميذ. واقتصرت استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة على استراتيجيات القراءة الجهرية الأدائية، والقراءة الصامتة، ولا

يوجد بدليل المعلم استراتيجيات لتدريس القراءة تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التحليل والفهم القرائي لدى التلاميذ، كما اقتصرت استراتيجيات تدريس الكتابة على التكرار وتقديم التغذية الراجعة، والإملاء المنقول والاختباري، وليس على استراتيجيات متنوعة لتدريس الكتابة.

محور - المفاهيم المعرفية:

وعند تحليل المفاهيم المعرفية فسيقتصر التحليل على تحديد المفاهيم العلمية الواردة بالكتاب، والمفاهيم الأدبية واللغوية، المفاهيم الجغرافية، ومفاهيم الثقافة العامة، فأما الوحدة الأولى فلم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، ولم يرد بها مفهومًا أدبيًا، أو جغرافيًا، وجاء بها مفهومًا واحدًا للثقافة العامة، وهو الكاميرا تستخدم في التصوير في درس الكمبيوتر الدرس الثاني من دروس الوحدة.

وجاءت الوحدة الثانية لتشتمل على ٣ مفاهيم علمية عامة، و٣ مفاهيم أدبية كاستخدام الأساليب كأسلوب التعجب، والجانب البياني وبخاصة التشبيه، و١ مفهومًا جغرافيًا مثل البحيرات العذبة، واحتفالات أهل سيوة كأحد المفاهيم العامة. وأما الوحدة الثالثة لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ٢١ مفهومًا أدبيًا كالسجع، وضبط الكلمات، وكتابة القصة، وأساليب المجاز، والتشبيه، والحكايات والقصص، واستخدام الضمائر، ولم يرد بالوحدة مفهومًا جغرافيًا، أو مفاهيم ترتبط بالثقافة العامة. والوحدة الرابعة لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ١٦ ستة عشر مفهومًا أدبيًا، ولم يرد بها مفهومًا جغرافيًا، أو مفهومًا للثقافة العامة.

ثم كانت الوحدة الخامسة فورد بها ٧ مفاهيم علمية ترتبط بمكونات الغذاء، والبروتين، والفيتامينات، وجاء بها ١٢ مفهومًا أدبيًا ولغويًا عامًا، ولم يرد بها مفاهيم جغرافية، أو مفاهيم ثقافة عامة، ثم انتهى الكتاب بدروس الوحدة السادسة، والتي لم يرد بها مفهومًا علميًا واحدًا، وورد بها ٥ مفاهيم أدبية ولغوية كأسلوب الأمر والنهي والنفي،

وظرفي الزمان والمكان، والضمائر للمفرد والمثنى والجمع، ولم يرد بها مفهومًا جغرافيًا أو ثقافة عامة.

وبتحليل المحور السابق نجد ندرة استخدام المفاهيم العلمية التى يجب أن تقدم للتلاميذ، وكأن الكتاب قد صدف عنها، وامتنع عن ربط التلميذ بالمفاهيم العلمية الحديثة التى ينبغي على التلاميذ تعلمها بالقرن الحادي والعشرين حتى إن المفاهيم التى وردت بالوحدة الخامسة لا تعطى مفهومًا علميًا حقيقيًا للتلميذ حتى يستيقن ويتعرف مفهوم الغذاء، والبروتين، والفيتامين، وكان من المفترض تقديم قاموس علمي مصغر للتلاميذ بأهم المفاهيم الوردة بالكتاب.

وأيضًا استراتيجية تدريس تلك المفاهيم العلمية، والثقافة العامة من خلال النص اللغوى الذي يدرسه التلاميذ، وعدم استخدام استراتيجيات تدريس الثقافة العامة التى ندر ورودها بالكتاب المدرسي فورد مفهوم ثقافة عامة عن الكاميرا هي التى تستخدم في التصوير، أو كما ورد في درس التليفون مثل التليفون يقصر المسافات، وهو مفهوم ثقافة عامة بسيطة بل حقيقة لا تنمى التفكير أو افتراض منطقي لا يحتاج تفكير.

وورد مفهومًا جغرافيًا واحدًا بالوحدة الثانية عن أهل سيوة والبحيرات العذبة، وهى مفاهيم عامة لا يمكن أن يعول عليها في تعاليم المعارف العامة والعلمية التى ينبغي أن يدركها التلاميذ، ويتفهمونا؛ لتربطهم بالثقافة العامة العالمية.

محور - استراتيجيات التدريس المستخدمة بدليل المعلم:

استخدم دليل المعلم لكتاب الصف الثالث الابتدائي مجموعة من الاستراتيجيات هي على سبيل التحديد والحصر الدقيق: الحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، والتعلم الذاتي، وتمثيل الأدوار، والغناء الجماعي، وحل المشكلات، الاستقصاء، والعصف الذهني، والمجوعات التعاونية، والتصور البصري، والقراءة الجماعية والفردية، والقص، وإجراء البحوث الفردية، والقراءة التأملية، وبتحليل دليل المعلم حددت الاستراتيجيات

المستخدمة في كل وحدة على حدة كالتالي:

الوحدة الأولى استخدمت استراتيجية الحوار والمناقشة في دروسها الخمسة، واستخدمت التعلم التعاوني عدا درسي في الطريق، وزيارة مريض، وأيضًا التعلم الذاتي عدا دروس في الطريق، وزيارة مريض، وأمين الفصل، ولا تقطف الزهور.

والوحدة الثانية استخدمت القراءة الفردية والجماعية، والغناء الجماعي، والمناقشة والحوار، ولم تستخدم الوضع في فئات والاستقصاء كما بدرس الطعام المفيد، وحل المشكلات كما بدرس مكونات الغذاء، والتصنيف في وضع الفئات كما بدرس الجسم السليم، والعصف الذهني كما بدرس العادات الضارة، والعمل في مجموعات كما بدرس نشيد نصائح غالية.

أما الوحدة الثالثة فاستخدمت القراءة الفردية والجماعية والتصور البصري بدرس لوحة جميلة، ولم تستخدم التعلم التعاوني كم ورد ص ٨٢، واستخدمت القراءة الفردية والجماعية بدرس الموسيقى، ولم تستخدم التعلم التعاوني والقص، واستخدمت القراءة الفردية والجماعية، والمناقشة، والاستقصاء، ولم تستخدم القراءة التأملية، وإجراء البحوث الفردية، وفي درس النادي استخدمت القراءة للتأمل، والعمل في مجموعات، ولم تستخدم التصنيف والوضع في فئات، وحل المشكلات والاستقصاء والتعلم التعاوني، وأما درس نشيد هيا للنشاط فاستخدموا الغناء الجماعي، ولم يستخدم التعلم التعاوني والقراءة التأملية كما ورد في ص ١٠٤.

والوحدة الرابعة في درس التليفون استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، والقراءة الفردية والجماعية كما ورد ص ١١٤، واستخدم في درس التليفون استراتيجيات الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، والقراءة الفردية والجماعية والتعلم الذاتي كما في ص ١٢١ وما بعدها، وفي درس الكمبيوتر استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة والقراءة الفردية والجماعية، ولم تستخدم استراتيجيات العمل في مجموعات والتعلم الذاتي كما في ص ١٢٧، وأما درس وسائل المواصلات

فاستخدمت فيه استراتيجيات الحوار والمناقشة والقراءة الفردية والجماعية، ولم يستخدم العمل في مجموعات والتعلم الذاتي كما في ص ١٣٢، ودرس بحر العلوم استخدمت استراتيجيات الحوار والمناقشة والغناء الجماعي والفردي، ولم تستخدم العمل في مجموعات كما في ص ١٣٧.

وجاءت الوحدة الخامسة فاستخدمت بدرس الأهرامات استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية، والمناقشة، والألعاب التعاونية، ولم تستخدم التعلم التعاوني كما ورد ص ١٤٤ بدليل المعلم، وأما درس الإسكندرية فاستخدم استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية والعمل في مجموعات، والتعلم باللعب كما في ص ١٥٠ وما بعدها، وفي درس أسوان استخدم استراتيجيات القراءة الفردية والجماعية والمناقشة والتعلم التعاوني، ولم يستخدم حل المشكلات والاستقصاء كما في ص ١٥٥، وفي درس الأرض الحمراء استخدم استراتيجية القراءة الفردية والجماعية، والحوار والمناقشة، والتصنيف في وضع الفئات، ولم يستخدم العصف الذهني كما في ص ١٥٨، ودرس نشيد وطني فاستخدم استراتيجية الغناء الجماعي، ولم يستخدم استراتيجية حل المشكلات في تدريس النص الشعري كما في ص ١٦٩.

والوحدة السادسة في درس ذكاء أم ص ١٧٣ استخدمت استراتيجية الحوار والمناقشة، ولم تستخدم استراتيجية تعلم الأقران والعمل في مجموعات، وأما درس الأداء العجيب ص ١٧٨ استخدم الحوار والمناقشة ولم يستخدم العمل في مجموعات والتعلم التعاوني، ودرس البخلاء الثلاثة استخدم الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، ولم تستخدم استراتيجية تعلم الأقران كما في ص ١٨٢، وجاء درس الصياد والسمكة فاستخدم الحوار والمناقشة، ولم يستخدم العمل في مجموعات كما في ص ١٨٩، ودرس نشيد عصفور استخدم الحوار والمناقشة، ولم يستخدم العمل في مجوعات كما في ص ١٩٥.

والملاحظ من التحليل السابق مجموعة من النقاط كالآتي:

١- كثرة عدد الاستراتيجيات المستخدمة بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- كتابة أسماء استراتيجيات، ولم يتضح استخدامها وإجراءاتها الواضحة في الدرس كاستراتيجية لعب الأدوار.

٣- الخلط في استخدام إجراءات تدريس الحوار والمناقشة، والعصف الذهني وعدم التوفيق بينهما للمعلم.

٤- هل من الممكن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بهذا الكم لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى، أم من الأنسب استخدامها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى وما بعدها أى بعد التمكن من تعلم القراءة والكتابة ومهارات اللغة الأساسية، والتركيز على التدريس المباشر في تدريس المهارات والظواهر اللغوية للتلاميذ.

٥- استخدام بعض الاستراتيجيات التى لا تناسب المحتوى اللغوى للتلاميذ كاستراتيجيات التدريس الاستقصائي، والبحوث الإجرائية التى تناسب تدريس المفاهيم العلمية والنحوية، وما إلى ذلك.

محور – التقويم والأسئلة:

تم تحليل كتاب الصف الثالث الابتدائي في أسئلة التقويم في ضوء الأسئلة المقالية، والموضوعية، والأسئلة المباشرة، والأسئلة غير المباشرة (الضمنية)، وتم التركيز على المفردات المفردة، وليس الأسئلة العامة التى تشتمل على مجموعة من الأسئلة الفرعية بل حللت الأسئلة بشكل مفرد لكل سؤال على حدة كما يلي:

الوحدة الأولى وورد بدرس يوم النجاح ١٥ سؤال مقالى، و١٣سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و٢ غير مباشر، وفي درس في الطريق ورد ٢٥ سؤال مقال، و١٣ سؤالاً موضوعيًا، و٣٤ سؤالً مباشرًا، و٥ أسئلة غير مباشرة، ودرس زيارة مريض ٢٣ سؤال مقالى، و١٦ سؤال موضوعى، و٣٣ سؤال مباشر، و٦ أسئلة غير مباشرة، وفي درس أمين الفصل ورد ٣٩ سؤال مقالى ٥ سؤال موضوعى، ٣٨ سؤال مباشر، و٦

أسئلة غير مباشر، والأنشطة العامة والتدريبات ورد بها ٢٧ سؤال مقالى، و٩ أسئلة موضوعية، و٢٧ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر.

والوحدة الثانية في درس الطعام المفيد ٣٥ سؤال مقالى، و١١ سؤال موضوعى، و٤٠ سؤال مباشر، و ٤ غير مباشر، وفي درس تلوث الغذاء ورد بها ٣٠ سؤال مقالى، و١١ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و٦ غير مباشر، وفي درس الجسم السليم ٣٦ سؤال مقالى، و٩ سؤال موضوعى، و٣٦ سؤال مباشر، و٦ غير مباشر، وفي درس عادات ضارة ٣١ سؤال مقالى، و١١ موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و ٥ غير مباشر، وفي درس نصائح غالية ١٨ سؤال مقاليًا، و٧ أسئلة موضوعية، و ١٦ سؤال مباشر، و ٤ غير مباشر، وأما درس أنشطة العامة والتدريبات ٣٢ سؤال مقالى، و ١٣ سؤال موضوعى، و ١٦ سؤال مباشر، و ٥ غير مباشر.

والوحدة الثالثة في درس لوحة جميلة ورد بها ٣١ سؤال مقال، و ١٦ سؤال موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و ٥ أسئلة غير مباشرة، ودرس الموسيقى ٢٢ سؤال مقال، و ١٤ سؤال موضوعى، و ٣١ سؤال مباشر، و ٤ أسئلة غير مباشرة، ودرس القراءة ٢١ سؤال مقال، و ٤ أسئلة موضوعية، و ١٧ سؤال مباشر، و ٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس في النادي ٥٥ سؤال مقال، وسؤال موضوعى، ٤٥ سؤال مباشر، و ١١ سؤال غير مباشر، وفي درس نشيد هيا للنشاط ورد بها ١١ سؤال مقال، و ٩ موضوعى، و١٤ سؤال مباشر، و ١١ سؤال غير مباشر، وفي درس أنشطة عامة على الوحدة ورد بها ٢٥ سؤال مقالى، و ٨ أسئلة موضوعية، و ٢٢ سؤال مباشر، و ١٠ أسئلة غير مباشرة.

وجاءت الوحدة الرابعة في درس التليفون ورد بها ٢٤ سؤال مقال، و ١٦ سؤال موضوعى، و ٢٨ سؤال مباشر، و ٦ أسئلة غير مباشرة، ودرس التليفزيون ٢٦ سؤال مقال، و٢١ سؤال موضوعى، و ٢٢ سؤال مباشر، و ٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس الكمبيوتر ٢٦ سؤال مقال، و٢٣ سؤال موضوعى، و ٢٧ سؤال مباشر، و ٦ أسئلة

غير مباشرة، وفي درس وسائل المواصلات ٣٤ سؤال مقال، و٢٣ سؤال موضوعى، و٣٣ سؤال مباشر، و٧ أسئلة غير مباشرة، وفي درس بحر العلوم ١١ سؤال مقال، و ١٠ أسئلة موضوعية، و ١٨ سؤال مباشر، و ٦ أسئلة غير مباشرة.

وورد بالوحدة الخامسة في درس الأهرامات ٢١ سؤال مقالى، و ٢١ سؤال موضوعى، و٣٦ سؤال مباشر، و ٣ أسئلة غير مباشرة، وفي درس الإسكندرية ١٢ سؤال مقال، و ٣١ سؤال موضوعى، و ٣١ سؤال مباشر، و ٩ أسئلة غير مباشرة، وبدرس أسوان ٦ أسئلة مقال، و ٢ موضوعى، و ٨ مباشر، ولا توجد أسئلة غير مباشرة، وفي درس الأرض الحمراء ٧ أسئلة مقال، و٢٦ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، و ٦ غير مباشر، وفي درس نشيد وطني ١٩ سؤال مقال، و١٣ سؤال موضوعى، و٢٦ سؤال مباشر، ٦ أسئلة غير مباشرة، وفي التدريبات على الوحدة الخامسة ٧ مقال، و ٤ موضوعى، و ٩ مباشر، و ٤ غير مباشر.

وأما الوحدة السادسة في درس ذكاء أم ورد به ٢٠ سؤال مقال، و ٩ موضوعى، و٢٣ سؤال مباشر، و ٤ غير مباشر، وفي درس الإناء العجيب ١٧ سؤال مقال، و ١٢ سؤال موضوعى، و ٢٥ سؤال مباشر، و ٤ غير مباشر، وبدرس البخلاء الثلاثة ورد به ٣٨ سؤال مقالى، و١٤ سؤال موضوعى، و ٣٥ سؤال مباشر، و ٩ غير مباشر، وفي درس الصياد والسمكة ٣٥ سؤال مقال، و ٣٠ سؤال موضوعى، و ٢٠ سؤال مباشر، و٥ غير مباشر، وفي درس نشيد حياة عصفور ٢٥ مقال، ٢٤ سؤال موضوعى، و٣٧ سؤال مباشر، و ٢ غير مباشر، والأنشطة العامة والتدريبات على الوحدة ١١ سؤالاً مقال، و ٤ أسئلة موضوعية، و ٧ أسئلة مباشرة، ٤ غير مباشرة.

ومن تحليل ما سبق يتضح لنا مجموعة من الملحوظات التالية:

١- التركيز على تحليل الأسئلة المفصلة، أى الأسئلة الفرعية وليس الأسئلة العامة.

٢- الأسئلة لا ترتكز على مواصفات الأسئلة الصحيحة لأسئلة المقال، أو الأسئلة

الموضوعية بالرغم من ورود السؤال في شكل موضوعى أو مقالى، ولكنه لا يخضع لمواصفات الصحيحة لبناء السؤال.

٣- عدم وضع أسئلة في بعض الدروس كالحديث النبوي الشريف في درس الطريق.

٤- صعوبة بعض الأسئلة على مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى كضبط جملتين إعرابيتين كما في درسي أمين الفصل، ولوحة جميلة.

٥- وجود سؤال خاص بالخط في نهاية كل درس كتدريب إملائى للتلاميذ.

٦- قلة الأسئلة غير المباشرة التى تنمى مهارات التفكير العليا مقارنة بالأسئلة المباشرة الواردة بالكتاب.

٧- عدم وجود استراتيجية التدريس المباشر وغير المباشرة، وكيفية استخدامهم ووضوح إجراءاتهم للمعلم؛ لتساعده على عملية التدريس، وهذا كما ورد بدليل المعلم.

محور - المفردات:

سيقوم تحليل هذا المحور بتحليل المفردات من حيث إجمالى عدد المفردات وورودها في الدرس الواحد، وعدد الكلمات المحسوسة، وعدد الكلمات المجردة،، وعدد الكلمات المألوفة، وغير المألوفة، وتحليل الكلمات صوتيًا من حيث المقطع الصوتى إلى قصيرة، ومتوسطة، وطويلة، وعدد الأسماء، والأفعال، والألفاظ المعجمية الواردة بالكتاب، وفيما يلى تفصيل ذلك على النحو التالى:

ورد بدرس يوم النجاح ٣١١ كلمة، وتكررت منها كلمة أمى ٥ مرات، وخالد ٦ مرات، وجاء منها ٨٦ كلمة محسوسة، و٦٣ كلمة مجردة، و٢٩٧ كلمة كلمة مألوفة، و ١٤ كلمة غير مألوفة، وعدد الأسماء الواردة بالدرس ١٥٥ كلمة، وعدد الأفعال ٦٩ كلمة، أما عن عدد الكلمات ذات المقطع الصوتى الطويل فوردت ٤٢ كلمة، وورد ٢١٩ كلمة ذات مقطع متوسط، و ٤٠ كلمة ذات مقطع قصير، ولم ترد ألفاظ معجمية أو معربة بالدرس.

أما عن درس (في الطريق) فعدد المفردات الواردة به ٤٢٩ كلمة، وعدد الكلمات المحسوسة منها ١٠٥ كلمة، وعدد الكلمات المجردة ٢٤ كلمة، وعدد الكلمات المألوفة ٢٠ كلمة، وعدد الكلمات غير المألوفة ١٩٩ كلمة، وعدد الأسماء ٧٥ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع القصيرة ٣٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٣٤٢ كلمة، والكلمات ذات المقاطع القصيرة ٥٣ كلمة، والألفاظ المعجمية لم يرد منها بالدرس كلمة واحدة.

ودرس زيارة مريض جاءت عدد الكلمات ٣٠٧ كلمة (تكررت كلمة مريض ١٢ مرة، وأزهار ٥ مرات، وأب ٥ مرات، وأسرة ٢ مرة، وأمير ٢ مرة)، وجاءت الكلمات المحسوسة في عدد ١٤٧ كلمة، والكلمات المجردة ٣٠ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٩٠ كلمة، وغير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٠١ كلمة، وعدد الأفعال ٧٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٤٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٢٠٧ كلمة، والقصيرة ٥٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (أمين الفصل) جاءت عدد المفردات ٤٦٣ مفردة تكررت فيها معلمة ٢٣ مرة، وفصل ١٤ مرة، وتعانق ٥ مرات، والتلاميذ ١١ مرة، والزملاء ٤ مرات، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة، وفصل ١٤ مرة، وتعانق ٥ مرات، والتلاميذ ١١ مرة، والزملاء ٤ مرات، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة مجردة، و٤٤٣ كلمة مألوفة، و ٢٠ كلمة غير مألوفة، و٢٦٢ اسمًا، و ٩٤ كلمات غير مألوفة، وعدد الأسماء ٢٦٢كلمة، وعدد الأفعال ٩٤كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٥١ كلمة، و٣٣٩ كلمة ذات مقطع متوسط، و ٧٣ ذات مقطع قصير، ولم يرد كلمة واحدة معربة أو معجمية.

وفي درس (لا تقطف الزهور) جاءت عدد المفردات ٢٧٠ مفردة تكررت فيها الزهور ١٣ مرة، وعطور ٦ مرات مرات، وتقطف ٥ مرات،، وجاء منها ٧٠ كلمة محسوسة، و١١ كلمة مجردة، وجاء منها ١٩٧ كلمة محسوسة، و٢٣ كلمة مجردة، و٩

كلمات غير مألوفة، و ٢٦١ كلمة مألوفة، و١٨٣اسمًا، وعدد الأفعال ٣٧ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٢٣ كلمة، و١٣٠ كلمة ذات مقطع متوسط، و ١٧ كلمة ذات مقطع قصير، ولم يرد كلمة واحدة معربة أو معجمية.

الوحدة الثانية ورد بها درس الطعام المفيد ٤٨٦ مفردة تكررت منها ٧ مفردات للطعام، و ٩ لكلمة الغذاء، و ١١ كلمة للأم، و٢٢ كلمة لأمير، و ٦ كلمات للأرز، و ٦ الجسم، وعدد الكلمات المحسوسة ١٠٩ كلمة، والمجردة ١٠٠ كلمة، والمألوفة ٢٦٧ كلمة، وغير المألوفة ٥ كلمات، وعدد الأسماء ٢٧٢ كلمة، وعدد الأفعال ٩٣ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٣٩ كلمة، والكلمات ذات المقطع المتوسط ٣٨٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع القصير ٦٥ كلمة، ولم ترد ألفاظًا معجمية.

ودرس تلوث الغذاء ورد به ٤٢١ كلمة (تكررت كلمة الأم ٨ مرات، والغذاء ١٢ مرة، وأطعمة ٧ مرات، وتلوث ٤ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ٩٠ كلمة، والكلمات المجرة ١٢٤ كلمة، والكلمات المألوفة ٤١٤ كلمة، وعدد الأسماء ٢٣٨ كلمة، وعدد الأفعال ٨٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٣٠ كلمة، والمتوسطة ٣٠٠ كلمة، والقصيرة ٧١ كلمة، ولم ترد كلمة معجمية واحدة بالدرس.

وفي درس (الجسم السليم) ورد عدد ٣٩٣ كلمة تكررت منها (الجسم ١٨ مرة، السليم ٩ مرات، والطعام ٥ مرات، وأمير ٧ مرات، وقال ٥ مرات) وجاءت عدد الكلمات المحسوسة ٨١ كلمة، والمجردة ٨٢ كلمة، والمألوفة ٢٨٤ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٢٤٤ كلمة، وعدد الأفعال ٦٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٤٣ كلمة، والمتوسطة ٢٧٥ كلمة، والقصيرة ٧٥ كلمة، ولم ترد كلمة معجمية واحدة.

وفي درس (عادات ضارة) جاءت عدد مفردات الدرس ٢١٤ مفردة تكرر منها (أميرة ٧ مرات، وأمير ١٣ مرة، والمضغ ٦ مرات، ويمضغ ٥ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ٧٢ كلمة، وعدد الكلمات المجردة ٨٠ كلمة، وعدد الكلمات المألوفة ٣٩٩

كلمة، والكلمات غير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٤٦ كلمة، وعدد الأفعال ٦٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٣٩ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣٢٠ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٥٢ كلمة، ولم ترد لفظة معربة واحدة.

وبدرس (نصائح غالية) جاءت عدد المفردات ٢٠٠ مفردة تكررت منها (الطعام ٩ مرات، والمعجون ٥ مرات، والأسنان ٤٠ مرة، والقلب واللسان ٣ مرات)، والكلمات المحسوسة وردت ٤٦ كلمة، والمجردة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ١٩٢ كلمة، وغير المألوفة ٨ كلمات، وعدد الأسماء ١٠٢ كلمة، وعدد الأفعال ٣٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٦ كلمة، والمتوسطة ١٦٦ كلمة، والقصيرة ١٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وجاءت دروس الوحدة الثالثة، ففي درس (لوحة جميلة) عدد المفردات ٣٨٠ مفردة تكرر منها (المعلمة ١٥ مرة، وأمير ٢١مرة، واللوحة ٧ مرات، وتلاميذ ٧ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٢٣ كلمة، والمجردة ١٠٠ كلمة، والمألوفة ٢٧٨ كلمة، وغير المألوفة ٨ كلمات، وعدد الأسماء ٢٥ كلمة، وعدد الأفعال ١٠٢ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٢٩ كلمة، والمتوسطة ٢٨٧ كلمة، والقصيرة ٦٤ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (الموسيقى) جاء عدد المفردات ٣٦٤ مفردة تكررت منها (أميرة ١٨ مرة، والموسيقى ٥ مرات)، والكلمات المحسوسة ١١٩ كلمة، والكلمات المجردة ٢٥ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٥٥ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٢٣٤ كلمة، والأفعال ٧٤ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٥٤ كلمة، والمتوسطة ٢٣٤ كلمة، والقصيرة ٧٦ كلمة، ولم ترد لفظة معربة واحدة.

وفي درس (القراءة) جاءت عدد المفردات ٢٧٨ مفردة، و٧٢ مفردة محسوسة، و٨٠ مفردة مجردة، و ٢٧٣ مفردة مألوفة، و٥ غير مألوفة، وعدد الأسماء ١٧٥ مفردة، وعدد الأفعال ٦٣ كلمة، والكلمات ذات المقطع الطويل ٢٠ كلمة، وذات المقطع

المتوسط ٢٥٠ كلمة، والقصيرة ٤٩ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (في النادى) عدد المفردات ٣٤٨ كلمة، والكلمات المحسوسة ٤٦ كلمة، والمجردة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٤١ كلمة، وغير المألوفة ٧ كلمات، وعدد الأسماء ٢٤٠ كلمة، والأفعال ٧٨ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٨ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٥٠ كلمة، والقصيرة ٧٥ كلمة، ولم ترد ألفاظًا معجمية.

وفي درس (هيا للنشاط) عدد المفردات ٣٩٢ مفردة تكرر منها (هيا ١٦ مرة)، والكلمات المحسوسة ٨٠ كلمة، والمجرة ٦٣ كلمة، والمألوفة ٣٨٩ كلمة، وغير المألوفة ٣ كلمات، وعدد الأسماء ٣٥ كلمة، وعدد الأفعال ١٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ١٩ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣١٩ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٥ كلمات، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وأما الوحدة الرابعة ففي درس (التليفون) ورد به ١٥٠ كلمة تكرر منها (تليفون تكررت ٨ مرات، مذيع ٤ مرات، وأضرار ٢ مرة، استخدام ٢ مرة)، والكلمات المحسوسة ١٨ كلمة، والمجردة ٢٥ كلمة، والكلمات المألوفة ١٤٠ كلمة، وغير المألوفة ١٤٠ كلمة، وعدد الأسماء ١٥٥ كلمة، وعدد الأفعال ٢٤ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٣٢ كلمة، والمتوسطة ٦٦ كلمة، والقصيرة ٥٢ كلمة، ووردت كلمة التليفون كلفظة معجمية وتكررت ٨ مرات.

وجاء درس (التليفزيون) فكانت عدد مفرداته ٤٤٦ كلمة تكرر منها التليفزيون ٢٨ مرة، ومخترعات ٤ مرات، ومذيعة ٥ مرات، وعجيب ٢ مرة، وأمير ٨ مرات، والكلمات المحسوسة ١٦١ كلمة، والمجردة ١٠١ كلمة، والكلمات المألوفة ١٦ كلمة، وغير المألوفة ٤٤٤ كلمة، وعدد الأسماء ٣٢٦ كلمة، وعدد الأفعال ٦٤ كلمة، والكلمات التى تتضمن مقاطع صوتية طويلة ٩٠ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٩٣، والقصيرة ٧٧ كلمة، والألفاظ المعجمية وردت كلمة تليفزيون مرتان (٢).

ودرس (الكمبيوتر) عدد مفرداته ٤١٩ كلمة تكرر منها (كمبيوتر ٢٨ مرة، المذيعة

٤ مرات، والضيف ٣ مرات، والإنترنت ٥ مرات، وشبكة ٣ مرات)، وعدد الكلمات المحسوسة ١١٣ كلمة، والمجردة ١٢٦ كلمة، والمألوفة ٤٠١ كلمة، وغير المألوفة ١٨ كلمة، وعدد الأسماء ٢٢١ كلمة، وعدد الأفعال ٤٨ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٨٠ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٨٨ كلمة، والقصيرة ٤٨ كلمة، والألفاظ المعربة وردت كلمة الكمبيوتر، والإنترنت.

ودرس (وسائل المواصلات) ورد بها ٤٩٧ كلمة تكرر منها (برنامج ١٠ مرات، ومخترعات ١٥ مرة، ووسائل المواصلات ٧ مرات، والأرض ٦ مرات)، والكلمات المحسوسة ٩٢ كلمة، والكلمات المجردة ١٩ كلمة، والكلمات المألوفة ٤٦٨ كلمة، وغير المألوفة ١٢ كلمة، وعدد الأسماء ٤٨٠ كلمة، وعدد الأفعال ٤٠ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقطع الطويل ٣٩ كلمة، والمتوسطة ٣٤٦، والقصيرة ٨٣ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

والوحدة الخامسة ورد في درس (الأهرامات) ورد عدد المفردات ٤٨٥ كلمة تكرر منها (الأهرامات ١٤ مرة، والمعلم ٥ مرات، والهرم ٥ مرات، وجسم ٦ مرات، والسياح ٦لمات المجردة ٦٥ كلمة، والكلمات المألوفة ٤٧٦ كلمة، وغير المألوفة ٩ كلمات، وعدد الأسماء ٣١٤ كلمة، وعدد الأفعال ٥٧ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الطويلة ٦٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٣٢٥ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٩٧ كلمة، ولا توجد كلمة معربة أو معجمية واحدة.

وفي درس (الإسكندرية)جاءت عدد المفردات ٣٨٩ تكرر منها (قلعة ١٥ مرة، و الإسكندرية ٦ مرات، والأب ٥ مرات، والأسرة ٦ مرات، وسأل ٤ مرات)، والكلمات المحسوسة ١٩٨ كلمة، والمجردة ٣٣ كلمة والمألوفة ٣٦٧ كلمة، وغير المألوفة ٢٢ كلمة، وعدد الأسماء ٢٢١ كلمة، والأفعال ٣٤ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة بلغ عددها ٧٢ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٢٩٧ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٧٨ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وبدرس (أسوان) ورد به ٣٨٩ كلمة تكرر منها (العم ٨ مرات، وأمير ٧ مرات، وسعيد ٩ مرات، وأسوان ١١ مرة، ومعبد ٦ مرات، والنيل ٥ مرات، والقوارب الشراعية ٤ مرات)، والكلمات المحسوسة ٢٤١ كلمة، والكلمات المجردة ٢٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٦٨ كلمة، وغير المألوفة ٢١ كلمة، وعدد الأسماء ٢٩١، وعدد الأفعال ٦٤ كلمة، وعدد الكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة ٨٧ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة٢٢٦ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٧٦ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (الأرض الحمراء) ورد بها ٣٧٦ كلمة تكرر منها (أمير ٦ مرات، والأرض الحمراء ٦ مرات، وواحات ١٢ مرة، و٣ مرات لكلمة بلدي)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٧٢ كلمة، والمجردة ٤٦ كلمة، والكلمات المألوفة ٣٦٢، وغير المألوفة ١٤ كلمة، وعدد الأسماء ٢١٦ كلمة، وعدد الأفعال ٥٢ كلمة، والكلمات ذات المقطع الصوتي الطويل ٧٧ كلمة، والقصيرة ٥٦، ولم ترد كلمات متوسطة المقطع، ولم ترد أيضًا لفظة معجمية واحدة.

وبدرس (نشي وطنى) عدد المفردات بالدرس ٢٣٥ كلمة تكرر منها (وطنى ٣٦ مرة، الشمس ١١ مرة)، وعدد الكلمات المحسوسة ١٢٨ كلمة، والمجردة ٤٤ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٢٥ كلمة، وغير المألوفة ١٠ كلمات، وعدد الأسماء ٨٤ كلمة، والأفعال ٢٠ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الصوتية الطويلة ٢٠ كلمة، والمتوسطة ٢٠٠ كلمة، والقصيرة ١٥ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة.

وفي درس (ذكاء أم) جاءت عدد المفردات ٢٩٣ كلمة تكرر منها (منى ١٠ مرات، وأمير ٢٠٠ مرة، والأطفال ٧، والأم ١١ مرة، هدية ٨ مرات، وهدايا ٥ مرات)، والكلمات المحسوسة في الدرس ١١٢ كلمة، والمجرة ٦٣ كلمة، والكلمات المألوفة ٢٣٢ كلمة، وغير المألوفة ١٥ كلمة، وعدد الأسماء ١١٧ كلمة، وعدد الأفعال ٦٨ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٤٩ مقطعًا صوتيًا، والمتوسطة ١٣٢ كلمة، و٥١ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وفي درس (البخلاء الثلاثة) ورد به ٤٣٤ كلمة تكرر منها (البخلاء ١١ مرة، والبخيل ٩ مرات، آمال ٣ مرات، وأقذف ٤ مرات، والثلاثة ١١ مرة) والكلمات المحسوسة عددها ٢٣٦ كلمة، والمجردة ١١٩ كلمة، والكلمات المألوفة ٤١٧ كلمة، وغير المألوفة ١٧ كلمة، وعدد الأسماء ٢٠٠ كلمة، وعدد الأفعال ٨٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة بلغ عددها ٦٤ كلمة، وذات المقاطع المتوسطة ٣٣٣ كلمة، وذات المقاطع القصيرة ٣٧ كلمة، ولم ترد بها أى لفظة معجمية.

ودرس (الصياد والسمكة) جاءت عدد المفردات ٣٨٦ مفردة، جاء منها ١٦٣ كلمة محسوسة، و١٦٣ كلمة مجردة، و١٥ كلمة غير مألوفة، و ٣٧١ كلمة مألوفة، وعدد الأسماء ٢١١ كلمة، وعدد الأفعال ٧٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة ٨٦ كلمة، والكلمات ذات المقاطع المتوسطة ٢٣٨ كلمة، والمقاطع القصيرة ٦٢ كلمة، ولم ترد لفظة معجمية واحدة بالدرس.

وبدرس (حياة عصفور) ورد به ٢١٢ كلمة تكرر منها (عصفور ٦ مرات)، والكلمات المحسوسة ١٥٢ كلمة، والمجردة ٧ كلمات، والمألوفة ١٩٩ كلمة، وغير المألوفة ١٣ كلمة، وعدد الأسماء ٨٦ كلمة، وعدد الأفعال ٢٣ كلمة، والكلمات ذات المقاطع الطويلة جاء عددها ١٤ كلمة، والمتوسطة ١٧٣ كلمة، والقصيرة ٢٣ كلمة، ولم يرد بها أى لفظة معجمية بالدرس.

(٤) تحديد مهارات القراءة المبكرة المستخدمة في دليل مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصف الأول الابتدائى، وهى على النحو التالى:

اليوم الأول:

٥- يتعرف اسم الحرف.

٦- يتعرف كافة أشكال الحرف.

٧- يتعرف شكل حركة الضبط، وتأثيرها في صوت الحرف.

٨- ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة الضبط (الفتحة) في كافة أشكاله.

اليوم الثاني:

٩- يميز صوت الحرف عند استماعه له.

١٠-يتعرف شكل حركة الضبط (الضمة)، وتأثيرها في صوت الحرف.

١١-ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة الضبط (الضمة) في كافة أشكاله.

اليوم الثالث:

١٢-يتعرف الاتجاهات الصحيحة لكتابة الحرف.

١٣-يتعرف حركة الضبط (الكسرة)، وتأثيرها على صوت الحرف.

١٤-يميز صوت الحرف مكسورًا بشكل صحيح عند رؤيته أو استماع له.

اليوم الرابع:

١٥-ينطق صوت الحرف مضبوطًا بحركة السكون في وسط ونهاية الكلمة.

١٦-يتعرف شكل حركة الضبط (السكون)، وتأثيرها على الحرف.

١٧-يكتب الحرف.

اليوم الخامس:

١٨-يميز صوت الحرف بحركات الضبط المختلفة (الفتحة والضمة، والكسرة، والسكون) بشكل صحيح عند استماعه له.

١٩-يميز شكل الحرف بحركات الضبط المختلفة (الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون) بشكل صحيح عند رؤيته له في كافة أشكاله.

٢٠-يكتب الحرف بكافة أشكاله.

(٥) تحديد مهارات القراءة المبكرة المستخدمة في دليل مهارات القراءة المبكرة لتلاميذ الصف الثانى والثالث الابتدائى، وهى على النحو التالى:

تم معالجة موضوعات الكتاب المدرسى المقرر على تلاميذ الصف الثانى والثالث الابتدائى في ضوء استراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وانحصرت

مكونات التدريس في مكونات المفردات، والوعى الصوتى، والطلاقة، والفهم القرائى، واستخدمت الاستراتيجات الخاصة بكل مكون على حدة في تدريس أهداف الكتاب الرسمى لوزارة التربية والتعليم (انظر الإطار النظرى للدراسة).

(٦)- إعداد دليل المعلم لتدريس مهارات القراءة المبكرة:

قبل إعداد دليل المعلم للصفوف الأولى تم تحليل منهج اللغة العربية للصفوف الأولى، وتم فحصها، وكذا أدلة المعلم، ثم سار إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

(أ) صوغ الأهداف العامة دليل المعلم للصفوف الثلاثة الأولى:

تم إعداد هذه الأدلة الإرشادية في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى؛ ليزود المعلم بالأدوات اللازمة التى قد تسهم في معالجة الفجوات القائمة في الكتاب المدرسى، والتى تكسب التلانيذ مهارات القراءة، وذلك باستخدام الوعى الصوتى، واستراتيجيات الفهم القرائى، هذا بالإضافة إلى دعم المنهج القومى، مما يحقق الأهداف التالية:

- تمكين التلاميذ من فك رموز النص المكتوب.
- تمكين التلاميذ من ممارسة القراءة بسرعة مناسبة مع مراعام الدقة.
- تمكين التلاميذ من التقدم علميًا في كافة المواد الدراسية.
- إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتى والمستمر مدى الحياة.
- مساعدة التلاميذ على استخدام استراتيجات المفردات والفهم القرائى والوعى الصوتى في أثناء قراءة النص.

(ب) اختيار محتوى دليل المعلم:

تم اختيار محتوى الأدلة الإرشادية وفق الخطوات التالية:

١- تحليل كتب الصفوف الثلاثة الأولى في اللغة العربية.

٢- اختيار محتوى الحروف الأبجدية بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائى، ونفس موضوعات الكتاب المدرسى للصفين الثانى والثالث الابتدائى التى تم معالجتها في ضوء مكونات القراءة، وإجراءات التدريس المباشر.

وقد رروعى عند اختيار الدروس المعايير التالية:

- ارتباط الدروس بالأهداف العامة للدليل، والمخرجات التعليمية لكل درس.
- مراعاة التتابع والتكامل عند اختيار موضوعات الدليل، وطبيعة دليل المعلم لتعليم

اللغة العربية، والأهداف التى يسعى لتحقيقها.

(ج) اختيار استراتيجية التدريس:

روعى عند اختيار استراتيجية التدريس التنوع، والتشويق، ومدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومراعاة الفروق الفردية لهؤلاء التلاميذ والخصائص العمرية لهم.

فقد جمع الدليل بين التعلم من خلال أنشطة الوعى الصوتى، واستراتيجية التدريس المباشر (روتين التدريس المباشر)، وذلك من خلال تقديم مجموعة من الروتين المنظم الذى يقوم به المعلم عند التدريس على النحو التالى:

تقديم تعليمات النشاط: وفى هذا الإجراء يخاطب المعلم التلاميذ بأنهم سيدرسون المهارة المستهدفة من التدريس.

النموذج: وفى هذا الإجراء يقوم المعلم بتقديم النشاط التدريس بمفرده دون تدخل من التلاميذ كنطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح، أو أى مهارة أخرى.

الممارسة الموجهة: وفى هذا الإجراء يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ فى تكرار نفس المهارة التى درسوها معًا، وهى نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

الممارسة المستقلة: وفى هذا الإجراء يقوم التلاميذ بنطق نفس المهارة التى درسوها معًا، وهى نطق صوت حرف (أ) بحركة الفتح.

التطبيق: وفى هذا الإجراء يقوم التلاميذ بتنفيذ نفس المهارة على أمثلة، وكلمات مختلفة حتى تتاكد المهارة اللغوية لدى التلاميذ.

ومن الملاحظ بالدليل أن هذه الإجراءات التدريسية تستخدم فى تنفيذ كل مهارة من مهارات الدليل على حدة، ولا تستخدم مرة واحدة بالدرس بل تكرر حتى تصبح روتين يتعود عليه التلميذ؛ لاكتسابه المهارات التدريسية.

(د) تحديد الخطة الزمنية لتدريس وحدات الدليل:

تم وضع خطة زمنية لتدريس وحدات الدليل، حيث استغرق كل حرف من الحروف الهجائية لتلاميذ الصف الاول خمسة أيام، وبعدها ينتقل المعلم إلى حرف هجائى آخر حسب ترتيب المنهج الرسمى للتلاميذ، وأما عن الصف الثانى والثالث الابتدائى فإن التدريس سار وفقًا للخطة الزمنية لوزارة التربية والتعليم في ضوء استراتيجيات المفردات، والفهم القرائى، والطلاقة.

(هـ) تنظيم محتوى دليل المعلم:

تم تنظيم محتوى دليل المعلم في عدد من الدروس، وجاء على الصورة التالية:

١- عنوان الدرس.

٢- أهداف الدرس، فمثلاً صيغت الاهداف السلوكية لدروس الدليل (درس الباء) على النحو التالى:

- يميز صوت الحرف (ب)، وصوت الحرف (أ) بحركة الضبط (الفتحة) عند استماعه لهما.
- ينطق صوت الحرف (ب) مضبوطًا بحركة الضبط (الضمة) في كافة أشكاله.

٧- الوسائل والمواد التعليمية:

تمت الإشارة إلى مجموعة من الوسائل التى يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنفيذ درسه، دون إجبار المعلم على استخدامها، فعلى سبيل المثال تم إعداد الكتاب القلاب للمعلمين، والذى من الممكن أن يستخدمونه في أثناء تدريس الحروف، وهذا الكتاب القلاب مكون من اسم الحرف في الصفحة الأولى، ثم يعرض الحركات الصوتية القصيرة التى يقرأها التلاميذ، والحركات الطويلة للحروف.

وتم تدريب المعلمين على إعداد مجموعة من مصادر التعلم من خامات البيئة

كالبطاقات، واللوحات الورقية التى تسهم في استخدام استراتيجيات المفردات، والفهم القرائى، والطلاقة القرائية، كما تم إعداد موقع إلكترونى على الإنترنت، في هذا الموقع تم تسجيل جميع المواد التدريسية التى تم إعدادها حتى يتسنى على جميع المعلمين بجمهورية مصر العربية استخدام هذه الأدلة بسهولة، وتطبيقها بالفصل مع التلاميذ.

وقام المعلمون بإنشاء مواقع على الفيس بوك (شبكة التواصل الاجتماعى) حتى يتسنى لهم تبادل المعلومات والمعارف العلمية التى تساعدهم على حل المشكلات التى تواجه المعلمين، وأيضًا تساعد على نقل الخبرات بين المعلمين بعضهم البعض.

٨- عرض الدرس:

تم عرض الدرس للصف الأول الابتدائى على الشكل التالى:

توصيات ومقترحات الدراسة:

تثير نتائج الدراسة الحالية عدد من القضايا التى يجب أن ينظر إليها من أجل تحسين تعلم القراءة المبكرة لدى التلاميذ بمصر، ومن بين أهم هذه القضايا ما يلى:

١- الفاعلية في تحسين تعليم القراءة في الصفين الأول والثانى، حيث تؤكد نتائج الدراسة المقدمة على فاعلية برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة؛ لمساعدة المدارس على مواجهة تحدى القراءة المبكرة التى تواجه مصر، فالنتائج تبين من جهة أن مستوى عدد من تلاميذ الصف الثالث لا يتطور كما أنهم لم يتمكنوا من إتقان مهارات القراءة الأساسية من خلال الممارسات والمواد النموذجية المتاحة بالصفوف الدراسية بكل من الفصلين.

وفي الوقت نفسه، تشير الدراسة إلى أنه يمكن لبرامج أخرى مثل برنامج تحسين الأداء التعليمى أو برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة أن يساعد التلاميذ على تنمية هذه المهارات الأساسية مع نهاية الفصل الدراسى الثانى، وإلى المدرسين والمدارس المصرية أن تكون قادرة على تنفيذ هذه البرامج على نحو فعال، ومن بين العناصر الأساسية

لضمان تنفيذ هذه البرامج بشكل فعال فهناك الوقت المخصص لتنفيذ هذه البرامج خلال اليوم الدراسى حتى لا يستقطع من وقت الحصة الدراسية نفسها، والدروس المنتظمة، والموارد المتاحة للتعليم والممارسات التعليمية المبتكرة، وتصميم بيئة تراعى الفروق الفردية بين الجنسين؛ لضمان تعلم إيجابى للذكور والإناث، وأيضًا التدريب المكثف للمعلمين، والمشرفين والتوجيه وفرص التدريب الإضافية، وتوفير فرص أخرى للقراءة خارج المدرسة وخارج الفصول الدراسية، مثل برامج القراءة الصيفية القصيرة.

٢- التقييم المتواصل لرصد تقدم تنفيذ برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثانى، فإن جمهورية مصر العربية تعمل الآن على توسيع نطاق برنامج تنمية مهارات القراءة المبكرة؛ ليشمل جميع الفصول الدراسية الأولى والثانية بالمدارس الابتدائية في جميع أنحاء البلاد، من خلال برنامج طموح لتعزيز القدرات في جميع مستويات النظام التعليمى، ومن أجل ضمان جودة عالية وتأثير إيجابى مماثل على تعلم التلاميذ، يجب ضمان القيام بالتقييم والتحليل، مع التكيف واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة، بشكل منتظم.

٣- مواصلة تطوير مهارات القراءة والفهم القرائى في الصف الثالث وما بعده، فتبقى فاعلية البرنامج في تشجيع القراءة ودورها في تحسين مهارات الطلاقة القرائية والاستيعاب في الصف الثالث، وما بعده غير مؤكدة، رغم أن تحليل النتائج الخاصة بالصف الثانى تبشر بذلك، لذلك يبقى تتبع مهاراات تلاميذ الصف الثالث الذين شاركوا في برنامج تشجيع مهارات القراءة المبكرة في الصفين الأول والثانى مهم؛ لفهم نتائج البرنامج على المدى الطويل، وكذلك لإدخال التغييرات اللازمة في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الثالث.

٤- استخدام معايير بناءة لتشجيع تنمية المهارات وقياسها والتواصل بها، ولذلك يمكن الاعتماد على المعايير التى تم تأكيد الجدوى منها في تحليل نتائج دراسة ٢٠١٣ الخاصة بالصف الثالث، ولذلك يمكن استخدام معايير التعليم بطريقة بناءة أن

يساعد المعلمين على توجيه وضبط الطريقة التى يعتمدونها من خلال التقييم المستمر وتعزيز وقياس الجهود المبذولة؛ لتحسين النتائج والتواصل بشكل أكثر فاعلية بشأن نتائج هذه المدخلات على مستوى كافة تلاميذ جمهورية مصر العربية.

٥- إنشاء وحدة للقرائية داخل وزارة التربية والتعليم هذه الوحدة يخصص لها إدارة خاصة داخل وزارة التربية والتعليم، تهتم بتنمية تعلم القراءة في الصفوف الأولى، وأيضًا تختص بتدريب المعلمين، وتوجيههم مهنيًا وأكاديميًا.

المراجع التى تم الاستعانة بها في كتابة الفصل

إبراهيم أنيس (١٩٨٢):تطوير البنية في الكلمات العربية، **مجلة اللغة العربية**، الجزء الحادى عشر.

إبراهيم أنيس (١٩٧٨): **من أسرار اللغة**، ط ٦، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

أونج والتر (٢٠٠٥): **الشفاهية والكتابية**، ترجمة حسن البناعز الدين، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

رشدى أحمد طعيمة، مُحَمَّد سيد المناع (٢٠٠١): **تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن**، القاهرة، دار الفكر العربى.

سام عمار (٢٠٠٢): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، لبنان، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر.

سعيد مُحَمَّد السعيد (٢٠٠٦): **برامج تعليم الكبار إعدادها** – تدريسها – تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربى.

صلاح عبد المجيد العربى (١٩٨١): **تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، بيروت، مكتبة لبنان.

عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠١): **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، الإمارات العين، دار الكتاب الجامعى

فتحى على يونس (١٩٨٤): **اللغة العربية والدين الإسلامى في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

فتحى على يونس (٢٠٠١): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

فتحى على يونس وآخرون (١٩٨٧): **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، القاهرة، مكتبة الطوبجى.

كمال دسوقى (١٩٩٨): **ذخيرة علوم النفس**. مج ١. هليوبلس، الدار الدولية للنشر.

على أحمد مدكور (١٩٧٩): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

عبد المحسن سالم العقيلى (٢٠٠٢): مدى إدراك وفهم معلمى اللغة العربية لثلاث مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية في مهارة القراءة، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، المؤتمر العلمى الثانى، جامعة عين شمس، كلية التربية.

على حسن أحمد عبدالله (٢٠١٠): تأثير دليل مقترح في تنمية كفايات تعليم القراءة والكتابة لمعلمى الكبار غير المؤهلين تربويًا، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فاطمة الطبال بركة (٢٠٠٧): **النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون**: دراسة و نصوص، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

لازيلى مانديل مورو (٢٠٠٤): تطوير تعلم مهاراتى القراءة والكتابة في السنوات الأولى مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة، ترجمة: سناء حرب، الإمارات، دار الكتاب الجامعى العين.

محمد صالح سمك (١٩٩٧): **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعتها المسلكية وأنماطها العملية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، دار الفكر العربى

محمود رشدى خاطر (١٩٨١): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، القاهرة، دار المعرفة.

محمد أحمد المعتوق (١٩٩٦): **الحصيلة اللغوية أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٢١٢.

محمود الضبع (١٩٩٨): **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود كامل الناقة (٢٠٠١): **تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجنا الدراسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد عبد الحميد أبو زهرة (٢٠٠٥): تأثير التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية المهارات الأساسية للكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة المنيا، العدد (١٠٣).

Anderson , R.C, & Kulhavy R.w.(2009): Learning concepts from definition American Educational Research Journal , 9, 385-390.

Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices. (339). New York: Guilford Press.

Barrett, T.C.(2006): Atoxonomy of reading comprehension in R.F. Smith & t.c barrett reading in the middle Grades A ddison-wesley publishing CO.

Beck, I.L, (2009): alongitudinal study of the reading achievements effects of formal reading instruction in the kindergarten: A summative and formative evaluation. Unpublished doctoral assertation, university of Pittsburgh.

Becker , W. C., & Engelmann, S.(2008): Analysis of achievement data on six cohots of low-income children from 20 school districts in the university of Oregon Direct Instruction Follow Through Model (Follow Through Project, Tech. Rep. No 78-1) Eugene, OR: University of Oregon.

Chromsky, C.(2007): After decoding: what language Arts ? 53,288-296,314.

Center for the Improvement of Early Reading Achievement and National Institute for Literacy (2003) Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read,

Learning Point Associates (2004) A Closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instruction: A Review of Scientifically Based Reading Research for Teachers, Naperville, IL, www.learningpt.org

Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. (1999). "Vocabulary Instruction in a Balanced Reading Program." The Reading Teacher, 52, 338\6–346

Sharon Vaughn and Sylvia Linan-Thompson (2004) Research Based Instruction of Reading Grades K-3, ASCD.

Destefanon , J , Lynda , M.R.,& (2009): The quality of basic education in senegal: A review. final report. prepared for USAID / Sengal Independence, Ohio: The Center for Collaboration and future of schooling. Retrieved September 2010 , from:

http://pdf.usaid.gov/adtQGu20070105.113405public/02whole.pdf.

Diallo , I. (2005): langouge planning langouge – in – education policy , and attitudes towards langouge in Senegal , phd thesis. Queensland: school of languages and linguistics, Griffith University, Australia, Retrieved September 17 , 2010, from

http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20070105.113405/Public/02whole.pdf

Diagne , A. (2007): Case study: The costs and financing for reducing illiteracy in Senegal. Hamburg , Germany: UNESCO Institute for Lifelong learning Retrived March 23, 2011, from http://uil.unecso.org/fileadmin/bamako_comf_2007/costfinanceliteracy - Diagne_EN(2).pdf.

Duflo , E& kremer, M. (2003): Use of randomization in the evaluation of development effectivenecss. presented at the world Bank operations Evaluation Department (OED) Conference On Evaluation Development Effectiveness , Washington , DC. Retrieved September 3.2010 , from

http://people.bu.edu/jgerring/Conference/MethodsGovernance/docume

nts/Duflokremerprogrameval.pdf.

Dunn, N. E. (2004): Children achievement at school-entry age as afunction of mothers and fathers teaching , Elementary school Journal, 81,245-253.

Fofana , R. (2003): LEdition au Senegal: Bilan et perspectives de developpement (Publishing in Senegal: The state of affairs and perspectives for development of the sector). Graduate thesis. Villeurbanne , france: Ecole Nationale Superieure des Sciences for Information and Library Sciences). Retrieved September 17 , 2010 , from:

http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-727.

Friedman , S., Gerard, f., & Ralaingita,W.(2010): International independent evaluation of the effectiveness of Institut pour La Education Populaires "Read Learn – Lead " (RLL) program in Mali: Mid – term report. prepared for the William and flora Hewlett foundation under Grant No, 2008-3229. Research Triangle park, North Carolina: RTI International.

Gough, p.B. (2007): One second of reading. In J.F. Kavanagh & I.G Mattingly (Eds) language by ear and eye (pp.331-358) Cambridge, MA: MIT press.

Good, R.H, Simmons, D.C.,&Kameenui,E.J.(2010): The impotance and decision – making utility of a continuum of fluency based indicators of foundational reading skills for third – grade high-stakes outcomes.Scientific Studies of Reading , 5(3),257-288.doi:10.127/1532799xssR0503_4.

Greaney, V., &Kellaghan , T.(2008): Assessing national achievement levels in education. Vol.1 of V. Greancy & T. kellaghan (series Eds) , National Assessment of Educational Achievement. Washington , DC: International Bank for Reconstruction and Development/The world Bank. Retrieved April 22 , 2011 , from http:// siteresources.worlbank.orgEduCATION/Resouces/ 278200-1099077269/547664-1099079993288/assessing.national_achievement_Level_Edu.pdf.

Glushko, R. J. (2005): The Organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. Journal of Experimental Psycholgy: Human perception and performance , 5, 67-691.

Fielding, L. G,. Wilson, P.T,. & Anderson, RC. (in press) (2010): A new focus on free reading: The role of the trade books in reading instruction. In T. Raphael & R. Reynolds (EDs), Contexts of Literacy , New York: Lingman.

Hartry, A.,Fitzgerald, R.,&Porter, K(2008): Impllementing a structured reading program in an afterschool setting: Problems and potential solutions. Harvard Educational Review, 78(1),181-210.

Hinons, S & Healy , R. (2007): Theories of Power For activists. Cambridge , Massachusetts: Grassroots policy project. Retrieved April 2011 from:

http://www.Grassrootspolicy.org/system/files/theories_power_for activists_0.pdf.

Hoffman , J. v., ONeal , S.f.,Kastler, L,A., Clements , R.O.,Segal, K. W., & Nash, M.F. (2008): Guided Oral reading and miscue focused verbal feedback in second-grade classrooms. Reading Research Quarterly, 19,367-384.

Just, M.A.,& Carpenter, P.A(2008): A theory of reading: from eye fixation to a comprehension. Psychological Review , 87,329-354.

Mayer, D.E, & Schvaneveldt, R.W.(2010): Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. Journal of Exprimental.

Mclaughlin, F, (2008): Senegal: The emergency of a national lingua franca.In A.Simpson (Ed) , language and national identity in Africa Oxfoed , England: Oxford University press.

Mever, L. A., Gersten, R. M., & Gutkin,J.(2008): Direct Instruction: A Project follow Through success story in an inner-city school. The Elementary School Journal,84,241-252.

Myers, M., & Paris, S.G (2007): Childrens metacognitive knowledge about reading. journal of Educational Psychology, 70, 680690.

Hollingsworth, S.,& Grains, P. (2009): Integrated Education Program: The Sysrematic Method For Reading Success (SMRS) in south Africa: A literacy intervention between EGRA pre- and post – assessments. prepared for USAID/ Southern Africa under Contract NO. 674-c-00-04-0032-00. Research Triangle park, North Carolina: RTI International.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).(2010). progress in international Reading Literacy Study 2011 (PIRLS 2011). Retrived April 19 , 2011 , from http: // www. Iea.nl/pirls2011.html.

Mitton , G.(2008): Success in early reading pilot project in Mali and Niger- Implementation report (GAD ML10080 and NER064).Washington, DC: plan International. Retrieved September 2010,

Samuels,C.. J. (2008): Automatically and repeated reading. In J. Osborn , P. T. Wilson, & R.C. Anderson (Eds), Reading education: foundation for a literate America. Lexington, MA: Lexington Books.

Stanovich, K. E. (2010): toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of the reading – flunency. Reading Research Quarterly

www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=173.

Soderbergh, W. C., & Reading in early childhood: a Linguistic Study of the preschool child gradual acquisition of reading ability. Washington, DC: Georetown Universty Press.

. **Paris, S. G., & Myers, M. (2004):** Comprehension monitoring , memory , and study strategies of good and poor eaders. journal of Reading Behavior, 13,5-22.

Robinson, H. M. (2003): Perceptual training: Does it result in reading improvement? In R.C. Aukerman (ED.), Some persistent questions on beginning reading. Newark, DE: International Reading Association.

Wilson , P. T., & Anderson , R. C (2006): Reading comprehension and school learning. In J. Osborn , P.T. Wilson , & R. C. Anderson (Eds), Reading Education: Foundation for a literate America. Lexington, MA: Lexington Books.

Wells, G. (2006): Learning through interaction: The study of language development New York: Cambridge Press.

-RTI (2011): improve reading performance in Grade 2 , GAILO , supported schools vs control schools , Cairo , MOE , USAID.

1- **RTI international (2012)**: Reading snapshot: Result of The Early Grade Reading Assessment in EL- Beheira and Cairo Governorates , , Cairo , MOE , USAID.

LA Towsky R , C. Cummiskey , P , Collins (2013): Reading Assessment Baseline Egypt Grade 3 Early Grade , Task Order No. 15 , ED Data II , Washington , USAID , (Ed Data).

Snow, C.E., & Ferguson, C.A.(Eds) (2008): Talking to children: language input and acquisition. Cambridge, MA:Cambridge University press.

Stevenson, H. w.(2008): Making the grade School achievement in Japan, Taiwan, andUnited States. annual Report of the Center for Advanced Study in Behaviral Sciences.Stanford,CA.

Zola , D (2009): Redunandancy and word perception during reading Perception and Psychophsics, 36,277-284.

الفصل الثالث

نماذج من أنشطة مقترحة لرفع الاستعداد لأطفال رياض الأطفال قائم على مدخل الخبرة الحسية المتكاملة

المجال الإجباري: فئة الأطفال الذين لم يلتحقوا في رياض الأطفال.

المجال: رفع استعداد الأطفال للتعلم.

المادة: وحدات الدليل.

برنامج رفع استعداد الأطفال للتعلم

المقدمة:

يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة واحداً من المعالم التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورُقي ثقافته، إذ إن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً، لأن الأطفال يشكلون الشريحة الأكثر أهمية في المجتمع ولأنهم جيل المستقبل

تؤكِّدُ الدِّراسات والأبحاث التربوية أن النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي يتأثر بما يقدمه المنزل والمجتمع من فرص وخبرات مناسبة للأطفال، من هنا جاءت الحاجة إلى زيادة وعي الأهل حول الطفولة المبكرة وأهميتها وكيفية المشاركة

الإيجابية والفاعلة في دعم تطور ونماء أطفالهم؛ وبذلك تنمية استعدادهم للتعلم من خلال تظافر الجهود بين الروضة والبيت، ودعم فرص التعلم المقدمة في برامج التعليم الرسمي وتعزيز نوعية هذه البرامج لكي تلبي احتياجاتهم في كافة الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية واللغوية لزيادة الاستعداد للتعلم.

ولكن بالرغم من الانتشار الواسع لرياض الأطفال الحكومية والخاصة، إلا أن هناك العديد من الأطفال الذين لا يستطيعون الالتحاق بها لعدم قدرة الرياض الحكومية في بعض المناطق على استيعاب الأعداد المتزايدة من الأطفال في هذا العمر، وعدم قدرة الأهل على تحمل الأعباء المالية في الرياض الخاصة، مما جعل المهارات التي يتمتع بها الطفل الذي حصل على فرصة الالتحاق بصف الروضة متطورة ومتقدمة على الطفل الذي لم يحصل على هذه الفرصة وأدى ذلك الى تباين النتائج لهؤلاء الأطفال عند التحاقهم بالصف الأول الأساسي حيث أبدى الأطفال الذين التحقوا بصف الروضة تطوراً وتقدماً واضحين.

الجدول الزمني لتنفيذ المادة التدريبية

اليوم	النشاط	الزمن	
		دقيقة	ساعة
الأول	يوم الاستقبال والتهيئة	–	٤
الثاني	الوحدة الأولى: أنا وأسرتي		
	الجلسة الأولى– المقدمة		
	النشاط (١): أسرتي	٤٠ د	–
	النشاط (٢): حرفي	٤٠ د	–
	النشاط (٣): سورة الفاتحة	٤٠ د	–
	الجلسة الثانية– المقدمة		
	النشاط (١): جسم الإنسان	٤٠ د	–
	النشاط (٢): نشاط حر	٣٠ د	–
	النشاط (٣): زيارة الأقارب	٢٠ د	–
	النشاط (٤): قصة أسرتي	٣٠ د	–
الثالث	الوحدة الثانية: تجنب المخاطر في المنزل والبيئة المحيطة		
	الجلسة الأولى– المقدمة		
	النشاط (١): الغرباء	٢٥ د	–
	النشاط (٢): أنا أعرف حرف ال(و)	٢٥ د	–
	النشاط (٣): العدد ٢	٢٥ د	–
	النشاط (٤): النمط	٣٠ د	–
	النشاط (٥): أصعد الدرج وأنزل عليه بأمان	٣٠ د	–
	الجلسة الثانية– المقدمة		
	النشاط (١): وجوه بالألوان	٣٠ د	–
	النشاط (٢): التحدث عبر الهاتف	٣٠ د	–
	النشاط (٣): بر الأمان	٢٠ د	–
	النشاط (٤): مفهوم المخاطر	٢٥ د	–
الرابع	الوحدة الثالثة: الحيوانات/١		
	الجلسة الأولى– المقدمة		
	النشاط (١): حيواناتي	٥٠ د	–
	النشاط (٢): حرف (ي)	٤٥ د	–
	النشاط (٣): سورة الفيل	٤٠ د	–

	الجلسة الثانية– المقدمة		
	النشاط (١): أشكل حيواني	٤٠ د	–
	النشاط (٢): الصياد	٢٠ د	–
	النشاط (٣): أشرب الحليب	٤٥ د	–
الخامس	**الوحدة الثالثة: أماكن عيش الحيوانات /٢**		
	الجلسة الأولى– المقدمة		
	النشاط (١): حرف (ب)	٥٠ د	
	النشاط (٢): أشكل حرف (ب)	٥٠ د	
	النشاط (٣): أين أعيش؟	٥٠ د	
	الجلسة الثانية:		
	النشاط (١): مقارنة أطوال	٤٥ د	
	النشاط (٢):لعب خارجي	٤٥ د	
السادس	**الوحدة الرابعة: صحتي ونظافتي**		
	الجلسة الأولى– المقدمة		
	النشاط (١): طعامي يفيدني	٣٥ د	–
	النشاط (٢): حرف (ب)	٣٥ د	–
	النشاط (٣): وجبة الطعام	٤٥ د	–
	الجلسة الثانية– المقدمة		
	النشاط (١): لعب حر	٣٥ د	–
	النشاط (٢): العددان (٧،٨)	٣٥ د	–
	النشاط (٣): قصة سامي والنظافة العامة	٣٠ د	–
	النشاط (٤): زيارة طبيب	٢٥ د	–

المصطلحات:

المصطلح	التعريف
بيئة التعلم	المكان الذي يتواجد به الأطفال أثناء قيامهم بأنشطة التعلم المختلفة.
حقيبة الأنشطة التعليمية	مجموعة من الأنشطة التعليمية التفاعلية، تهدف إلى رفع استعداد الأطفال للتعلم، وتهيئتهم للصف الأول الأساسي في الجوانب الآتية: الأخلاقي– الديني، والانفعالي– الاجتماعي، واللغوي، والجسمي– الصحي، والعقلي– المعرفي، والجمالي.
اللوحات الثابتة	لوحات توجد في صف الروضة، تستخدم يومياً، وهي: لوحة المشاعر، لوحة الطقس، لوحة أيام الاسبوع، لوحة اليوم والشهر والسنة، لوحة الأيدي المساعدة، لوحة الحضور والغياب، لوحة المشروع، لوحة الساعة المتحركة.
صندوق المفاجآت	صندوق تصنعه المعلمة من الكرتون أو الفلين أو أي مادة أخرى، لكي تضع به مواد، مثل: صور أو مجسمات أو عينات تتناسب مع الموضوع المراد عرضه لذلك اليوم.
الكتاب المصور	هو أحد مكونات المنهاج الوطني التفاعلي، يحوي عدد من الصور المعبرة عن موضوعات المنهاج، والتي تتناسب مع موضوعات هذا الدليل، وتُعرض أمام الأطفال، منها: صورة تتعلق بموضوع أنا واسرتي، صورة تتعلق بموضوع الفصول الأربعة...الخ).
الكولاج	قصاصات صغيرة من ورق (صحف، مجلات، لميع...الخ)، أو قماش، تستخدم لملأ حرفٍ مُفرغ، أو تشكيل رسمة...الخ بعد وضع اللاصق السائل على الحرف أو الرسمة.
البساط متعدد الفوائد	قطعة من الجلد يُمكن للمعلمة أن تقسمها إلى أجزاء باستخدام اللاصق الورقي أو الطباشير، بالعدد الذي تراه مناسباً لتنفيذ النشاط، ويستخدم لأغراض متعددة منها: تشكيل نمط، أعداد، حروف، ألعاب...الخ.
سجادة الأحرف	قطعة من الجلد مقسمة إلى أجزاء بعدد حروف اللغة العربية، مطبوع في كل جزء حرف، يرافقها بطاقات للحروف، لها عدة أهداف منها: مطابقة الأحرف، تعلم الألوان...الخ.
العضلات الدقيقة	العضلات التي تكون في اليد أو الأصابع أو القدم.

العضلات الكبيرة	عضلات الرجلين والذراعين.
العبارات السحرية	استخدام كلمات/ جمل: لو سمحت، شكراً، عفواً، تفضل، سلمت يداك...الخ
نرد المشاعر	حجر نرد مصنوع من الإسفنج، يحوي كل وجه من أوجهه الستة على صورة تمثل واحدة من المشاعر (سعيد، غاضب، حزين...الخ).

نصائح وإرشادات عامة للمعلمة

لمزيد من العمل على إثراء تطبيق الدليل مع الأطفال على المعلمة تباع الإرشادات الآتية:

- **تفقد قاعة التدريب، والتأكد من تنظيم الكراسي والطاولات إضافة إلى الأجهزة الكهربائية، ومدى صلاحيتها.**
- **مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.**
- **الالتزام بالوقت المحدد لكل جلسة تدريبية.**
- **الحرص على ملئ نموذج الحضور والغياب اليومي.**
- **تجهيز المواد المطلوبة والأنشطة اللازمة وتحضيرها قبل موعد الجلسة.**
- **إشراك جميع الأطفال في النقاش وتنفيذ الأنشطة.**
- **تجهيز وسيلة معينة(جرس صغير، لعبة صغيرة تصدر صوتاً، بطاقة كرتون بلون معين...إلخ) لتستعملها المعلمة إذا حدث ضجيج أو تكلم أكثر من طفل في المرة الواحدة.**
- **التواجد في قاعة التدريب قبل الأطفال للتأكد من جاهزيتها.**
- **لمساعدتك في تنفيذ ألعاب صندوق الأنشطة في الروضة، هناك ملحق "دليل اللعب" في نهاية هذا الدليل يوضحها.**
- **تقسيم الأطفال إلى مجموعات باستخدام عدة تقنيات مثل: بطاقات الألوان، أطوال الأطفال...الخ.**
- **قراءة المادة التدريبية بعناية لأنه يجب استخدام هذه المادة في التدريب على هذا**

البرنامج، ولا يجوز استعمال أي مواد أو شرائح عرض أخرى.

- الإعداد للجلسات التدريبية التي سيتم تنفيذها إعداداً جيداً كي يكون واضحاً في ذهنك ما ستفعلينه. ووضع خطة للتدريب، والتأكد من أنك تعرفين أهداف الجلسة وتفهمينها وأنك حضّرت جميع المواد اللازمة.
- التأكد من أن قاعة التدريب مهيأة حسب الطريقة التي تريدينها، والتأكد من توافر المصادر.
- الحرص على أن يكون صوتك بارزاً، بالإضافة إلى أن تبدين مبتسمة وواثقة من نفسك أثناء الجلسة.
- استعمال النصوص الموجودة في الدليل، والالتزام بالوقت المخصص لكل نشاط. هذا يُمكّنك من الإبقاء على السرعة المناسبة لتنفيذ الجلسة.
- عند تقديم النشاطات قومي دائماً بالإشارة إلى هدف ذلك الجزء من المادة في مرحلة مبكرة (ليس بالضرورة أن يكون عند البداية — فربما تريدين التهيئة لذلك الجزء من العمل بطريقة ما — على سبيل المثال – عن طريق ربطه بالموضوع السابق). لاحظي أنه لم يتم طرح هذه النقطة بشكل منفصل في الإرشادات المخصصة لكل جزء من أجزاء العمل.
- عند تقديم النشاطات، قومي دائماً بإعلام الأطفال عن المدة الزمنية المخصصة لهم للقيام بكل مهمة.
- عند استخلاص الاستجابات من الأطفال، تجنبي إصدار الأحكام اللفظية على استجاباتهم وإجاباتهم.
- عند تلقي التغذية الراجعة من نشاطات المجموعة —أكدي دائماً على ضرورة أن يقدم جميع أعضاء المجموعة التغذية الراجعة بالدور، ولا تسمحي لطفل واحد أن يهيمن على باقي أعضاء المجموعة، من الضروري أن تقوم كل مجموعة باختيار ممثلتها بغرض تقديم التغذية الراجعة في بداية التمارين التي تتطلب ذلك كي تتاح الفرصة لأعضاء المجموعة الأقل ثقة بشكل خاص بأن يعدو أنفسهم للمهمة.

- التأكد من مشاركة الأطفال في مجموعات مختلفة.
- عند استعمال جهاز عرض الشفافيات أو جهاز عرض كمبيوتر(Data show) تجنبي أن تقفي أمام العرض، بل قفي إلى جانبه كي تستطيعي الإشارة إلى أي قضية من القضايا التي تريدين إثارتها – وتأكدي من توجيهه نحو الأطفال..
- عند إعداد أوراق عرض (Flip chart) تجنبي وضع الكثير من النقاط على الورقة لأن وجود الفراغ الأبيض يؤثر على جودة الكلمات ويؤكدها.
- التجول بين الأطفال أثناء عملهم كي تسمعي نقاشاتهم وتتأكدي من أنهم يفهمون المطلوب فهماً صحيحاً، وإذا وجدت نفسك طرفاً في نقاشات المجموعات فلا تظهري بمظهر الخبير الذي يمتلك الإجابات الصحيحة ويعطيها. وإذا وجدت إحدى المجموعات نفسها عالقة في إحدى القضايا، فلا بأس من تقديم فكرة أو فكرتين؛ لدفع العمل إلى الأمام، وإذا فعلت ذلك انتقلي بعدها بسرعة إلى مجموعة أخرى.
- بدء الجلسة الثانية بعد الاستراحة وبدقة حسب الوقت المحدد لبداية الجلسة الثانية.
- الحرص الدائم على أن تنهي الجلسة بملاحظة إيجابية ومراجعة للتعلم الذي حصل أثناء الجلسة.

حقيبة الأنشطة التعليمية

حقيبة الأنشطة التعليمية هي مجموعة من الأنشطة التعليمية التفاعلية، تهدف إلى رفع استعداد الأطفال للتعلم، وتهيئتهم للصف الأول الأساسي في الجوانب الآتية: الأخلاقي– الديني، والانفعالي– الاجتماعي، واللغوي، والجسمي– الصحي، والعقلي– المعرفي، والجمالي.

تتضمن حقيبة الأنشطة التعليمية الآتي:

- دليل عمل المعلمة مع الأطفال.
- دليل عمل المدرب مع الأهل.
- نتاجات تعليمية مناسبة للمرحلة العمرية من (٥–٦) سنوات.

- أنشطة تناسب الخصائص النمائية للمرحلة العمرية من (٥–٦) سنوات.
- محتويات الروضة من مواد وأدوات وأثاث لتنفيذ الأنشطة.
- خامات البيئة لتنفيذ الأنشطة في الروضة ويمكن تنفيذها مع الأهل في البيت أيضاً(صندوق القرطاسية)
- صندوق الأنشطة التعليمية (الألعاب) للستفادة منه في تنفيذ الأنشطة.
- حقيبة برنامج تشجيع القراءة.
- خطة مرنة معدة لتنفيذ البرنامج لكي تستطيع المعلمة تقديم أو تأخير أي موضوع "حسب الحاجة".
- ملف أوراق المتابعة

يطبق البرنامج في كل عام دراسي؛ بعد حصر أسماء الأطفال الذين لم يتمكنوا من الالتحاق برياض الأطفال الحكومية أو الخاصة، أو الأطفال الملتحقين في برامج مشابهة لرياض الأطفال مثل المراكز الثقافية وأولياء أمورهم واستدعائهم، وينفذ البرنامج نخبة من المدربين من وزارة التربية والتعليم ومنسقي برنامج مشاركة الأهل ولجنة من متطوعات برنامج مشاركة الأهل بإشراف ومشاركة معلمات رياض الأطفال.

مواد وأدوات برنامج رفع استعداد الأطفال للتعلم

عمل المعلمة مع الأطفال

الدليل والكتيبات

- دليل العمل مع الأطفال
- كتيب أنشطة الطفل (أوراق العمل)
- كتيب مهام ممتعة للطفل في البيت

قائمة أدوات العمل مع الأطفال		
المادة	الكمية	ملاحظات
مقصات	5	مناسبة للأطفال
لاصق (UHU stick) حجم صغير	10	حجم وسط
كرتون كبير	5	ألوان مختلفة
ورق A٤	ماعون	أبيض
أقلام تخطيط	8	من كل لون ٢ صالحة للاستخدام على اللوح الأبيض
ألوان شمعية	5	١٢ لون
ألوان خشبية	5	١٢ لون
ألوان مائية دهان	1	أبيض، أحمر، أصفر، أزرق، أخضر حاوية متوسطة الحجم
مسطرة	5	٣٠ سم
ممحاة صغيرة	5	
طباشير	علبة	ألوان مختلفة
معجون	5	علب لها غطاء
ورق كورنيش أخضر	2	أحمر، أزرق، أخضر، أصفر
علبة صمغ أبيض	1	حجم كبير
لاصق ورقي	2	متين
فرشاة ألوان	7	حجم وسط
أقلام رصاص	30	قلم
مقص	1	كبير للمعلمة
مكبس	1	
كبسات مكبس ١ علبة	١ علبة	
لاصق بلو تاك	1	
تجليد شفاف	١ رول	
قطعة جلد أسود أو كحلي	متر x	

	متر	
مثقب/ خرامة	1	
كولاج	كيلو	كيس من الكرتون المقطع نصف سم من ألوان زاهية متعددة
مغناطيس	1	قوي الجذب
طابة صوف	1	أحمر، أبيض
قيطان أحذية	8	ألوان زاهية
حلوى حبات ملبس	كيس	٣٠ حبة فأكثر
سائل غسيل اليدين	1	
ورق نشاف محارم ورقية	1	
صفارة	1	
مرآة	1	مناسبة للأطفال
حبل	1	١ متر
شبر	3	لفافة من كل لون (أحمر، أزرق، أصفر)
ريش	باكيت	
فرو	٥٠ سم	
فاصوليا	كيس	حب كبير
حمص	كيس	
عدس	كيس	
فول	كيس	
علبة صمغ أبيض	1	حجم كبير
أزرار	60	حجم كبير
عيدان خشبية	40	عيدان البوظة
صحون ورقية من كرتون	60	أبيض دائري
إسفنج	متر	خمالة ١ سم
إسفنج	قطعة	المستخدمة في التنظيف بدون سلك
خيوط رافيا	طبة	أحمر، أصفر
خرز	كيس	حجم كبير

شلمونات مصاصات	40	بلاستكية
ملاقط طعام	5	حجم صغير
شكالات	5	كبيرة
حاوية بلاستيكية كبيرة	1	لترتيب المواد بها تسع كل المواد

صندوق الأنشطة التعليمية في الروضة (الألعاب)

يحتوي على:

١. لغز الديك
٢. لغز البيت
٣. لغز المسجد
٤. لغز العلم
٥. لغز الحمام
٦. لعبة صور وكلمات للأحرف العربية (لوتو)
٧. نسخ الأحرف العربية
٨. نسخ الأشكال الهندسية
٩. نسخ الأرقام العربية
١٠. أحرف اللغة العربية (مكتوبة بورق زجاج)
١١. أعداد باللغة العربية (مكتوبة بورق زجاج)
١٢. سجادة الأحرف العربية
١٣. أربط حرفي
١٤. مهرجان الأشكال
١٥. لعبة من يصل إلى البتراء أولاً
١٦. لعبة الفاكهة والخضار (لوتو)
١٧. لعبة المهن (لوتو)
١٨. نرد المشاعر
١٩. سجادة الفصول الأربعة

٢٠. لعبة القفز على الأعداد العربية

مجموعة من القصص

المؤلف	القصة
تغريد النجار	أنا مدهشة
داليا المكاوي	هذا هو أبي
تغريد النجار	ضاع عمر
تغريد النجار	حيواني المفضل
تغريد النجار	البطيخة
مارجو مليتجيان	الأطفال يعانقون الأشجار
مارجو مليتجيان	الفراشات الثلاث
ميثاء الخياط	خرفان عمي خلفان
مارجو مليتجيان	صديقي عامل النظافة
تغريد النجار	ليس بعد
تغريد النجار	لماذا أنام مبكرا
حكايات سمسم	قصة الأيدي الصغيرة الخضراء

حقيبة برنامج تشجيع القراءة

تحتوي على:

١-سجل القراءة

٢-نشرة تعريفية للمدارس

٣-نشرة تعريفية لأولياء الأمور

٤-سجل المعلم

٥-مجموعة قصص

٦-شهادات التقدير

حقيبة الطفل

١. مجموعة النظافة الشخصية:

- فرشاة أسنان
- معجون أسنان
- مِقص أظافر
- مِشط أو فرشاة شعر

٢. اللوح السحري

٣. أقلام ألوان

٤. مقلمة وقلم وممحاة

مواد برنامج حكايات سمسم

١. لوحة مدينتي

٢. قصة الأيدي الصغيرة الخضراء

مواد مستخدمة في البيت يمكن للمعلمة والميسر أن يستحثا المتدربات والأطفال على إحضار مواد مثل:

- علب كرتون فارغة (أدوية، محارم، جبنة)
- لفافات أوراق الحمام أو المطبخ فارغة
- علب بلاستيكية فارغة (لبنة، لبن، ماء)
- مواد من المطبخ (خضار، قطاعة، مغرفة، صحون بلاستيكية صغيرة، زيت طعام، ملح)
- قماش مستعمل
- كرات اسفنجية أو مطاطة
- حبل
- أسلاك رقيقة
- قفاز قديم

- جوارب
- أكياس نايلون
- مواد جلدية (حقيبة، حزام، حذاء)
- أوراق شجر، أزهار مجففة
- ملابس لطفل حديث الولادة
- ملابس بحجم الأطفال
- بشكير صغير للطفل

خصائص بيئة التعلم المناسبة للأطفال

يحدث التعلم ضمن تفاعل إيجابي بين الكبار والأطفال وبين الأطفال أنفسهم في بيئة مادية آمنة تتيح لهم هذا التفاعل، إن طريقة تنظيم البيئة المادية تساعد الأطفال على المعرفة، وتجذب انتباههم لما هو مهم وما هو متوقع منهم عمله وكيف يقومون به. فبيئة تعلم الأطفال تلعب دوراً داعماً لزيادة انتباه الأطفال ومثابرتهم وتساعدهم على العمل المستقل وتنمية ثقتهم بأنفسهم.

لذا فإن البيئة المادية والاجتماعية الآمنة والمناسبة والداعمة للطفل تدفعه إلى التعلم بأمان وراحة، ويجب أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص، منها:

- توافر الإضاءة والتهوية والحرارة المناسبة.
- اختيار الألوان الهادئة للطلاء والأثاث والستائر.
- الرفوف مناسبة وتسمح برؤية الأطفال.
- ترتيب المواد والألعاب بحيث تكون في متناول الأطفال.
- ترتيب الأثاث بحيث يسمح بحركة المعلمة والأطفال وعمل المجموعات الصغيرة والكبيرة.
- توافر أشرطة أغاني مناسبة للأطفال.
- بيئة التعلم خالية من العوائق التي تحد من حركة الأطفال أو تؤذيهم.
- توافر تسهيلات في بيئة التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

ما يحتاجه الطفل وما يجب على الكبار تقديمه

جوانب النمو	ماذا يحتاج الطفل	ما يجب على الكبار تقديمه
الانفعالي/ الاجتماعي	- بناء علاقة إيجابية مع الكبار. - يقلد المعلمة في المهارات التي تقدمها.	- تقديم النموذج القدوة للصفات والألفاظ الحسنة. - نمذجة السلوك الجيد أمامه. - الثبات في التعامل.
	- زيادة الثقة بالنفس والقدرات.	- تعزيز الثقة بالنفس. –مساعدته على تحمل المسؤولية. – مساعدته على تقبل الابتعاد عن الأهل والذهاب إلى الروضة.
	- التحكم بمشاعره بشكل أفضل – تكوين صداقات.	- تشجيع التحكم بمشاعره. - تشجيع التعامل مع الانفعالات المختلفة. - توفير فرص للعب الجماعي.
	- الاستماع إلى قصص خيالية وواقعية. - المشاركة في أعمال جماعية.	- رواية قصص خيالية وواقعية بصوت واضح. - التفهم والصبر والاستماع. - توفير أنشطة وألعاب جماعية. - تعريفه بالنتائج المتوقعة مع السلوك.
	- اهتمام من حوله. - مصادقة الكبار.	- إتاحة الفرصة له للالتقاء بأطفال في مثل عمره و اللعب معهم. - إتاحة الفرصة له للاندماج في مجموعات بتنظيم اللعب.
	- توفير فرص للقيادة والظهور. - تعلم أنواع اللعب التي تحوي أنظمة بسيطة.	- تشجيعه على تبادل الأدوار. - تقبل الربح والخسارة في الألعاب. - وضع قوانين ومتابعة تطبيقها.
الجسمي/ الصحي	- الحركة وتفريغ الطاقة باللعب. - التعبير عن الفرح والنشاط أثناء اللعب وأداء النشاط. - اللعب وتطوير مهارات التوازن والحركة.	- المساعدة على تفريغ الطاقة والمشاركة في الألعاب الجماعية. - توفير مساحات وأدوات وأوقات خاصة للعب.
	- تطوير مهارات العضلات الكبيرة والصغيرة.	- توفير الألوان والأقلام والألعاب التي تعتمد على مبدأ الحياكة. - تشجيع الاستقلالية في ارتداء وخلع

		الملابس والأحذية وغلق الأزرار. - توفير فرص للعب بالرمل.
العقلي/المعرفي	- أخذ فترة تركيز تناسب عمره. - إبعاد عناصر تشتيت الانتباه.	- طرح مواضيع شائقة لافتة للإنتباه والتفكير بما يتناسب مع عمره. - تهيئة بيئة مناسبة.
	- تدريب على إصدار أحكام صحيحة.	- توفير الفرصة للتعلم بالمكعبات وألعاب الإكتشاف وتقديم المعلومات. - مساعدته على وضع حلول وبدائل.
	– الإجابة عن أسئلته الكثيرة– تعلم التفكير، وحل المشكلات.	– الإجابة عن الأسئلة. - توفير مواقف تساعد على التفكير.
	– إعطائه فرصة للتحدث بجمل أطول – مواقف تتضمن فكاهة وسرور.	– التعاون معه في تأليف قصة من نسج خياله. – إعطائه فرصة لتمثيل شخوص قصة من تأليفه.
اللغوي	- الاستماع إلى اللغة. - استخدام اللغة في التعبير عن أفكاره. - استخدام مفردات جديدة. - الاستماع له عند إعادة سرد القصة بلغته الخاصة.	- توفير أنواع اللعب التي تحتاج إلى التعبير والفهم. - مساعدته على زيادة قاموسه اللغوي. - تشجيعه على إعادة سرد القصة. - استخدام أسئلة مفتوحة.
الجمالي	- استخدام الأقلام للرسم والخربشة. - الأغاني والأناشيد. - تشكيل مجسمات وأشكال.	- توفير الورق والأقلام والألوان والأصباغ. - الغناء والإنشاد معه. - تشجيعه على التشكيل.

الإطار العام

لحقيبة الأنشطة التعليمية لرفع استعداد الأطفال للقراءة

اليوم الأول

التمهيد والاستعداد

التهيئة والاستقبال

التهيئة والاستقبال

النتاج العام:

يُتوقع من الطفل أن:

- **يتهيأ للالتحاق ببرنامج رفع استعداد الأطفال للتعلم.**

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من الطفل أن:

- **يتعرف إلى زملائه.**
- **يتعرف إلى غرفة الروضة وموجوداتها.**
- **يتعرف إلى مرافق المدرسة.**
- **يتفاعل في جو يسوده المودة والألفة.**
- **يرد التحية.**

التهيئة

والتعلم القبلي (الربط) : لا يوجد.

رقم النشاط: (١) **مدة النشاط**: 80 دقيقة

اسم النشاط: الترحيب **الجلسة**: الأولى والثانية

التهيئة والتحفيز: تستقبل المعلمة المتدربات والأطفال في غرفة واحدة، وتبدأ بالتعرف على أسماء الأطفال، والأمهات من خلال لعبة تلعبها معهم، مثل: لعبة أنا ولد واسمي........، أنا بنت واسمي........

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتفاعل في جو يسوده المودة والألفة.
- يتعرف إلى زملائه.
- يتعرف إلى غرفة الروضة وموجوداتها.
- يتعرف إلى مرافق المدرسة.
- يعتاد قول: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، والحمد لله رب العالمين.
- يرد التحية.
- يميز اسمه مكتوباً.

التعلم القبلي: لا يوجد.

أدوات النشاط: حلوى، موجودات الروضة والساحة الخارجية، سائل لغسل اليدين، محارم ورقية.

الإجراءات:

- توزع المعلمة بطاقات بأسماء الأطفال وتعلقها على ملابسهم بمساعدة المتدربات.

- توزع المعلمة حلوى على الأطفال بمساعدة المتدربات، وتقول: بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ، وتطلب منهم تقليدها بالتسمية، وتقول: هيا نأكل، وعندما تنهي أكل الحلوى تقول: الحمد لله رب العالمين، وتشجعهم على ترديد عبارة: الحمد لله رب العالمين بشكل فردي.
- تسأل المعلمة كل طفل عن أحواله وأحوال أسرته.
- تقوم المعلمة والأطفال والأمهات بجولة في المدرسة للتعرف على مرافقها(دورة المياه، الساحة الخارجية، المكتبة، غرفة مديرة المدرسة،..الخ).
- تعود المعلمة والأطفال والأمهات إلى غرفة الروضة وتنشد معهم أنشودة: شاطر... شاطر.
- تذهب المتدربات مع الميسر ويبقى الأطفال في الغرفة الصفية مع المعلمة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة الزملاء.
- معرفة مرافق المدرسة.
- معرفة موجودات غرفة الروضة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٢) **مدة النشاط:** ٨٠ دقيقة

اسم النشاط: صوت مرتفع، صوت منخفض **الجلسة:** الأولى والثانية

التهيئة والتحفيز: تتحرك المعلمة حركة معينة وتطلب من الأطفال تقليدها" تقفز خمس مرات، تطلب من بعض الأطفال بالتناوب لعمل حركات وعلى الباقي تقليدهم.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى قوانين الصف.
- يميز الصوت المرتفع من المنخفض.

التعلم القبلي: الاسم، الجنس.

أدوات النشاط: صور للقوانين الصفية، أقلام تخطيط، بطاقة ملونة عدد ٢، شبر للرقبة.

الإجراءات:

- تجلس المعلمة والأطفال في دائرة وتشرح لهم أنه أثناء العمل هناك قوانين وتعليمات في الروضة موجودة لحمايتنا لذلك علينا الالتزام بها، تكون المعلمة قد حضّرت القوانين مرسومة على بطاقات وتناقش الأطفال بها، ثم تصيغها في عبارة إيجابية، وتكتبها في أسفل الصورة وتقرأها عليهم. (أستمع لمعلمتي،أستمع لحديث الآخرين...... ملحق رقم١). ولتسهيل استعمال الحمام دون مقاطعة تكون المعلمة قد أعدت بطاقتين وتربط في كل واحدة شريطاً ليعلقها الطفل حول رقبته إذا أراد الخروج إلى الحمام، وتشرح لهم كيفية استعمالها، وتضعها في مكان قريب ومنخفض ليستطيع الأطفال الوصول إليها بسهولة.
- تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة الأصوات كالآتي:

التهيئة:

- المعلمة: سنسمع بعض الأصوات ثم نميز بين الصوت المرتفع والصوت المنخفض.
- المعلمة: اليوم سنسمع عدة أصوات، فإذا كان صوتاً مرتفعاً نرفع إصبع الإبهام لأعلى هكذا 
- إذا كان الصوت منخفضاً نشير بإصبع الإبهام إلى أسفل هكذا ().

النمذجة:

- المعلمة: استمعوا معي للأصوات الآتية (التصفيق، الصفارة، الدف/الطبل)

- تستخدم المعلمة الصفارة وتصدر صوتاً مرتفعاً، وترفع الإبهام إلى أعلى.
- تستخدم المعلمة الطبل وتصدر صوتاً منخفضاً، وتشير بالإبهام إلى أسفل.
- تستخدم المعلمة وتصدر صوتاً مرتفعاً بالتصفيق، ثم ترفع الإبهام إلى أعلى.

الممارسة الموجهة:

- المعلمة: هيا نميز الصوت المرتفع من الصوت المنخفض.
- المعلمة: تصدر صوتاً مرتفعاً من الصفارة.
- المعلمة والطلبة: إشارة الإبهام إلى أعلى.
- المعملة: تصدر صوتاً منخفضًا من الصفارة.
- المعلمة والطلبة: إشارة الإبهام إلى أسفل.

الممارسة المستقلة:

- المعلمة: نقوم بإغلاق أعيننا ونشير بالإبهام إلى أعلى إذا سمعتم صوتًا مرتفعًا، وأشيروا بها إلى أسفل إذا سمعتم صوتًا منخَفِضًا.
- المعلمة: تصدر صوتًا منخفضًا بالتصفيق.
- الطلبة: إشارة الإبهام إلى أسفل.
- المعلمة: تصدر صوتًا مرتفعًا بالتصفيق.
- الطلبة: إشارة بالإبهام إلى أعلى.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة القوانين الصفية.
- تمييز الصوت المرتفع والصوت المنخفض

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٣) **مدة النشاط:** ٨٠ دقيقة

اسم النشاط: لعبة شعبية **الجلسة:** الأولى والثانية

التهيئة والتحفيز: يتحرك الأطفال والمعلمة حسب الكلمات" بيدي أصفق، برجلي أطقطق، أدعوك بإصبعي تعال ودر معي، ترلا لا لا ترلا لا لا، هيا هيا عالبستان نقطف نقطف برتقال، نطير نطير كالعصفور، ثم نرجع وندور".

يُتوقع من الطفل أن:

- يطبق أنشطة ما قبل الكتابة.
- يستمع إلى سرد قصة.

التعلم القبلي: القوانين الصفية، الصوت المرتفع والصوت المنخفض.

أدوات النشاط: أقلام رصاص، كتيب مهام ممتعة للطفل، كتيب أوراق العمل، سائل لغسل اليدين، محارم ورقية، قصة: أنا مدهشة.

الإجراءات:

- يعود الميسر والمتدربات حيث يتواجد الأطفال.
- تخرج المعلمة والأطفال والمتدربات إلى الساحة الخارجية؛ للعب بألعاب الروضة بمساعدة المتدربات، ثم تلعب معهم لعبة شعبية، مثل:لعبة دور يا صحن السكر.
- تعلن المعلمة انتهاء النشاط، وتطلب من الأطفال الاصطفاف على شكل قاطرة والتوجه إلى دورة المياه؛ لغسل أيديهم وتجفيفها بالمحارم الورقية.
- تعود المعلمة والأطفال والأمهات بشكل قاطرة إلى صف الروضة.
- توزع المعلمة على الأطفال كتيب أوراق العمل وتطلب منهم تنفيذ أوراق العمل رقم

(١) ورقم (٢) تُرشد المعلمة بمساعدة الأهالي ما المطلوب من الطفل.

- تجلس المعلمة والأطفال والأمهات حولها وتقص عليهم قصة: أنا مدهشة، باستخدام استراتيجية سرد القصة الواردة في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال.
- توزع المعلمة كتيب مهام ممتعة للطفل بالبيت، وكتيب أوراق العمل على الأهل والأطفال.
- تودع المعلمة الأطفال والأمهات، وتشجعهم على الحضور في اليوم التالي وتقول لهم: سأشتاق لكم، تعالوا غداً بسرعة سنتعلم أشياء كثيرة، ونلعب ألعاباً جميلة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- الاستماع إلى القصة.
- إنجاز أوراق العمل.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

ملحق رقم (١) : القوانين الصفية



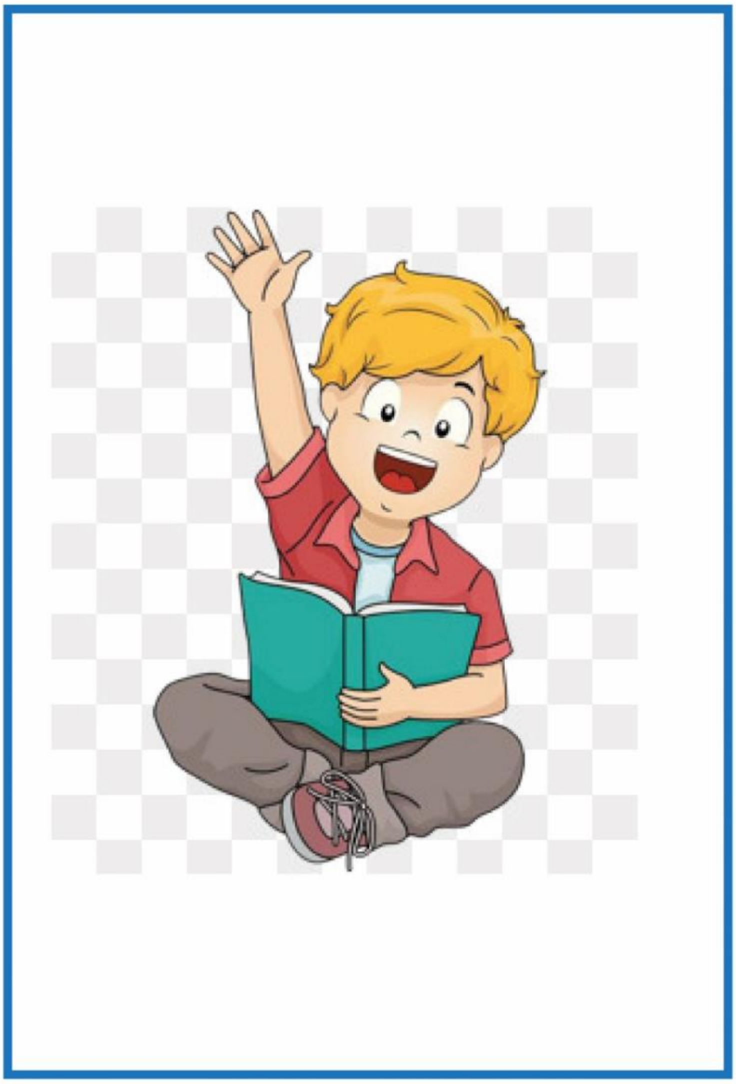
أنظف المكان عند الانتهاء من اللعب وأعيد الأشياء إلى مكانها



أستمع إلى معلمتي



أستعمل يدي في الأشياء المفيدة



أرفع يدي قبل أن أتكلم



أعيد الأشياء إلى أماكنها بعد الانتهاء من اللعب



أستأذن من معلمتي عند الدخول أو الخروج

اليوم الثاني

الوحدة الأولى

أنا وأسرتي

الوحدة الأولى

أنا وأسرتي

مجالات النمو	العمل مع الأطفال		العمل مع الأهل	
	النتاجات الخاصة يُتوقع من الطفل أن:	الوسائل المستخدمة	النتاجات الخاصة يُتوقع من المتدربة أن:	المواد اللازمة
الأخلاقي/ الديني	- يتعرف إلى مظاهر الخلق. - يتعرف إلى بعض أسماء الله الحسنى وصفاته. - يتلو سورة الفاتحة تلاوةً سليمة. - يتعرف إلى اسم النبي محمّد ﷺ ونسبه وقبيلته. - يعتاد قول عبارتي "بسم الله الرحمن الرحيم" و"الحمد لله رب العالمين".	- صور توضيحية لمظاهر الخلق (مثل: حيوانات، نباتات، جبال، سهول،...الخ) - صورة غار حراء من الكتاب المصور. - قرص مدمج (CD) سورة الفاتحة.	- تتعرف إلى خصائص الأطفال النمائية للمرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات. - تتعرف إلى كيفية تعلم الطفل في المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات. - تتعرف إلى طريقة تصميم الدمى. - تتعرف إلى كيفية صناعة المعجون. - توظف المعجون الذي صنع لتعليم الأطفال الحروف والأعداد والمفاهيم المختلفة. - تسرد قصة شعبية عن الأسرة باستخدام الدمى. - تتعرف إلى كيفية تنفيذ المهمة البيتية مع طفلها. - تتعرف أهمية اكتساب الطفل	- المهمة البيتية المعدة مسبقاً. - قصة عن الأسرة (من التي تحفظها المتدربات) - قماش قديم بعدة ألوان، إبر، خيوط، قفاز قديم، لاصق، جوارب، أزرار، نماذج من الدمى - أوراق عرض (Flip Chart)، أقلام تخطيط، لاصق ورقي، حرف (ا) مطبوع على ورقة، ألوان شمعية - طحين، ألوان غذائية (عصفر، كركديه، كاكاو، صبغة طعام)، زيت قلي، ماء، ملح، ورقة عمل موضح فيها خطوات صناعة المعجون
الانفعالي/ الاجتماعي	- يعبر عن مشاعره. - يظهر ثقته بنفسه وتقديره لإنجازاته. - يظهر احتراماً لمشاعر الآخرين. - يلتزم بأداء النشاط الذي يختاره حتى ينهيه. - يستمر بالمحاولة لإنجاز النشاط الذي يقوم به. - يكتسب عادات اجتماعية حسنة. - يميز عبارات التواصل الاجتماعي في المناسبات المختلفة. - يميز علاقاته مع الأقارب	- نرد المشاعر - المرآة - دمى الأصابع - اللوحات الثابتة - صورة أسرتي من الكتاب المصور - بعض الملابس المناسبة لتمثيل الأدوار		

	عن العلاقات الأخرى. *يتعرف إلى حقه بألا يساء له جسدياً ولفظياً. **يحترم الوالدين والكبار. **يعطف على الصغار.		العادات الاجتماعية السليمة.	– ورق قلاب، أقلام تخطيط، لاصق، (٣) كرات، حبل، ألعاب، أحاجي
			مهام ممتعة للطفل في البيت تشارك الأم الطفل التعلم في المنزل بالقيام بالأعمال الآتية: ١. البحث عن صور قديمة لأفراد العائلة وإلصاقها على دفتر أو كرتون في المنزل، ومناقشة الطفل بأهمية دور كل فرد في الأسرة: الأب، الأم، الجدة...الخ. ٢. مشاهدة صور لأفراد العائلة الكبيرة (الممتدة). ٣. التحدث بشكل إيجابي عن التعاون بين أفراد العائلة وأهمية العائلة الكبيرة. ٤. الابتعاد عن السلوكات غير	– مواد من بيئة المنزل – صور قديمة

			المرغوبة داخل البيت، واستخدام الكلمات السحرية أثناء تعامل الأسرة مع بعضهم ومع الطفل، مثل: شكراً، عفواً، لو سمحت...الخ.	
اللغوي	- يستمع للمعلمة خلال قراءة قصة حرف (ا). - يعيد سرد أحداث القصة بلغته الخاصة. - يلفظ صوت حرف المد (ا). - يميز حرف المد (ا) من مجموعة حروف. - يشكل حرف المد (ا) بطرائق مختلفة. - يرسم حرف المد (ا).	- صندوق الرمل، المعجون، كولاج حرف (ا) مفرغ، حرف (ا) المكتوب بورق الزجاج، ألوان خشبية - بذور، صمغ أو لاصق- صور حيوانات (حمار،غزال، حصان) - مجسمات (حافلة (باص)، سيارة، طائرة) -كولاج، بذور مختلفة (عدس، أرز...الخ)- قصة: أبي الحبيب - سجادة الأحرف العربية		
الجسمي/الصحي	-يتقن عملية التآزر البصري مع الذراعين.	- المعجون		

	-يستخدم العضلات الدقيقة.		
العقلي/ المعرفي	- يحدد أجزاء جسم الانسان. - يستخدم الحواس الخمس في التعرف إلى الأشياء. - يميز النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى). - يميز اسمه مكتوباً. - يتعرف إلى أفراد الأسرة النووية. - يتعرف إلى أشكال العلاقات الأسرية (عم، جد، خال، جد...الخ). - يميز بين الأطوال (طويل – قصير). - يتعرف إلى العدد (١). - يحدد المدلول الكمي للأعداد (١). - يتعرف إلى مفهوم صغير وكبير. - يتعرف إلى النمط الإيقاعي. - يشكل نمطاً حجمياً (كبير– صغير).	- صور لأعضاء الجسم - مرآة - معجون - نشيد: جسم الانسان - مساطر، ممحاة - أقلام مختلفة الأطوال - مكعبات صغيرة وكبيرة - بطاقة العدد (١) مفرغ - بطاقة العدد (١) مكتوب بورق الزجاج - البساط متعدد الفوائد - لغز البيت - صور (برتقال، وردة، سماعات، تلفاز، قطعة صوف)	
الجمالي	- يطبع كف يده. - يرسم أفراد العائلة. - ينشد نشيد الأسرة: ماما وبابا بحبوني. - ينمو لديه التذوق الجمالي للأعمال التي ينجزها. يستمع إلى قصة أبي الحبيب.	- أوراق، ألوان خشبية - خيوط صوف - طباشير - نشيد: ماما وبابا بحبوني	

*** من حقي**

****من واجبي**

الجلسة الأولى:

أنا وأسرتي

المقدمة:

الأسرة هي الخلية الأساسية في المجتمع وأهم مكوناته، وهي تتكون من أفراد تربط بينهم صلة القرابة والرحم، وتساهم الأسرة في النشاط الاجتماعي في كل جوانبه المادية والروحية والدينية والاقتصادية، وهناك عدة أشكال للأسرة، منها:

الأسرة النواة: هي الأسرة المكونة من الزوجين وأطفالهم، وهي النمط الشائع في معظم الدول الأجنبية وتقل في أغلب الدول العربية، وتتسم بقوة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة بسبب صغر حجمها، كذلك بالاستقلالية في المسكن والدخل عن الأهل، وهي تعتبر وحدة اجتماعية مستمرة لفترة مؤقتة، حيث تتكون من جيلين فقط وتنتهى بانفصال الأبناء ووفاة الوالدين.

الأسرة الممتدة: هي الأسرة التي تقوم على عدة وحدات أسرية تجمعها الإقامة المشتركة والقرابة الدموية، وهي النمط الشائع قديماً في المجتمع، وتلاشت حالياً بسبب انهيار أهميتها فيه نتيجة تحوله من الزراعة إلى الصناعة ولكنها منتشرة في المجتمع الريفي، وتنقسم إلى أسرة ممتدة بسيطة تضم الأجداد والزوجين والأبناء وزوجاتهم، وأسرة ممتدة مركبة تضم الأجداد والزوجين والأبناء وزوجاتهم والأحفاد والأصهار والأعمام، وهي تعتبر وحدة اجتماعية مستمرة لما لا نهاية حيث تتكون من ٣ أجيال وأكثر، وتتسم بمراقبة أنماط سلوك أفراد الأسرة والتزامهم بالقيم الثقافية للمجتمع، وتعد

وحدة اقتصادية متعاونة يرأسها مؤسس الأسرة، ويكتسب أفرادها الشعور بالأمن بسبب زيادة العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة.

النتاج العام:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى مفهوم الأسرة ومكوناتها.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من الطفل أن:

- يعتاد قول عبارتي "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ"، و"الحمد لله رب العالمين".
- يتعرف العلاقات الأسرية (عم، عمة، خال، خالة...الخ).
- يميز النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).
- يتعرف إلى مظاهر الخلق.
- يتلو سورة الفاتحة تلاوة سليمة.
- يتعرف إلى اسم النبي مُحَمَّد ﷺ ونسبه وقبيلته.
- يعبر عن مشاعره.
- يميز حرف المد (ا) من مجموعة حروف.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط) : لا يوجد.

رقم النشاط: (١) **مدة النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: أسرتي **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تستقبل المعلمة الأطفال وترحب بهم، وتستفسر عن أحوالهم، وتساعدهم في ترتيب أغراضهم ووضعها في المكان المناسب.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يعتاد قول عبارتي "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ"، و"الحمد لله رب العالمين".
- يعبر عن مشاعره.
- يتعرف أفراد الأسرة النووية.
- يتعرف العلاقات الأسرية (عم، عمة، خال، خالة...الخ).
- يستمع للمعلمة خلال قراءة قصة حرف المد (ا).
- يلفظ صوت حرف المد (ا).

التعلم القبلي: الاسم، الجنس.

أدوات النشاط: صورة أسرتي من الكتاب المصور، صور حيوانات (حمار، غزال، حصان)، مجسمات (حافلة (باص)، سيارة، طائرة)، مساطر، ممحاة، كتاب، لوحة نرد المشاعر، مرآة.

الإجراءات:

- تجلس المعلمة مع الأطفال في حلقة نصف دائرية وتقول: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وتشجعهم على رد التحية، يردد الأطفال مع المعلمة دعاء الصباح، وتتفقد حضورهم باستخدام لوحة الحضور والغياب، وتتحاور معهم حول حالة الطقس باستخدام لوحة الطقس، وتسألهم عن اليوم والتاريخ وأيام الأسبوع باستخدام لوحة أيام الأسبوع، وتتحدث معهم عن أحوالهم مفعلة نرد المشاعر.

- تطلب المعلمة من كل طفل النظر إلى المرآة ووصف شعوره (سعيد، متحمس،...الخ).
- تعرض المعلمة صورة أسرتي من الكتاب المصور (المنهاج الوطني التفاعلي).
- توجه المعلمة الأطفال إلى تفحص الصورة وتعرّف موجوداتها وتسميتها، وتسمية المشاعر التي تظهر على أفراد الأسرة.
- تطرح المعلمة على الأطفال عدداً من الأسئلة؛ بهدف تشجيعهم على التنبؤ بالأسباب التي جعلت أفراد الأسرة مبتسمين، وفرحين كما يظهر في الصورة.
- تطرح المعلمة أسئلة على الأطفال حول الصورة، منها: كم عدد الأطفال؟ كم جد؟ كم جدة؟ كم كتاب؟ كم نظارة؟ مع من يعيش الأبناء؟ من يعيش معكم في الأسرة؟ ما اسم خالك/ خالتك؟ ما اسم عمك/ عمتك؟...الخ.
- تسرد المعلمة قصة حرف المد (ا) التي أعدتها مسبقاً (مثال: ذهب باسم وأخته باسمة مع أمهما وأبيهما إلى حديقة الحيوانات وشاهدوا غزالاً وحماراً وحصانا، وتناولوا تفاحًا وعادوا إلى البيت مسرورين).
- تطبق المعلمة خطوات سرد قصة الحرف كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال.
- تطبق المعلمة نشاط الوعي الصوتي لتعريف الأطفال بصوت حرف المد (ا) وفق الاجراءات الآتية:

التهيئة:

- تعرض المعلمة صورة (غزال) وتقول: الآن سنتعرف على صوت حرف المد (ا).

النمذجة:

- تعرض صورة (غزال) وتنطقها مرة واحدة.
- تنطق المعلمة صوتًا موجودًا في كلمة غزال وهو (ا) وتلفظ صوت حرف المد (ا) وحده ثلاث مرات.

الممارسة الموجهة:

- تعرض المعلمة صورة الغزال وتقول ما رأيكم أن تشاركوني الآن في نطق صوت حرف المد (ا) في كلمة غزال.
- ينطق الأطفال والمعلمة كلمة غزال مرة واحدة، ثم ينطقون صوت (ا) وحده ثلاث مرات.

الممارسة المستقلة:

- تعرض المعلمة صندوق المفاجآت بحيث يحوي مجموعة من الصور والمجسمات الخاصة بحرف المد (ا)، مثل: صور حيوانات (غزال، حصان، حمار)، مجسمات ألعاب الأطفال الصغيرة (سيارة، حافلة، طائرة) مساطر، ممحاة، كتاب، وتستخدم خطوات عرض صندوق المفاجآت كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال.
- تطلب المعلمة من الأطفال إعطاء أسماء وكلمات فيها حرف المد (ا) سماعيًا.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة أفراد الأسرة النووية.
- معرفة العلاقات الأسرية (عم، عمة، خال، خالة...الخ).
- لفظ صوت حرف المد (ا).

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٢) **مدة النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: حرفي **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تستخدم المعلمة صوراً ومجسمات تحتوي على حرف المد (ا)، وتطلب من الأطفال تسميتها، مركزة على حرف المد (ا).

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يلفظ صوت حرف المد (ا).
- يشكل حرف المد (ا) بطرائق مختلفة.
- يتقن عملية التآزر البصري مع الذراعين.
- يستخدم الحركات الدقيقة.
- يعبر عن مشاعره.
- يظهر ثقته بنفسه وتقديره لإنجازاته.
- يميز حرف المد (ا) من مجموعة حروف.

التعلم القبلي: صوت حرف (ا).

أدوات النشاط: معجون، ألوان خشبية، لاصق، بطاقة حرف (ا) مفرغ، سجادة الأحرف العربية، كولاج، بذور، حرف (ا) مكتوب بورق الزجاج، صندوق الرمل.

الإجراءات:

التهيئة:

- تنشد المعلمة والأطفال أغنية الحرف " أنا أعرف الحرف"
- توضح المعلمة للأطفال بعد التعرف على صوت حرف (ا) سنتعرف على شكل حرف (ا).

النمذجة:

- تعرض المعلمة مجموعة من الكلمات باستخدام بطاقات مع مراعاة كتابة الحرف بلون مختلف، وتقول سأقرأ الكلمات الآتية ثم سأمرر إصبعي على حرف (ا).
- تقرأ المعلمة بصوت مرتفع كلمة (غزال) مع تمرير إصبعها على حرف (ا).

الممارسة الموجهة:

- تختار المعلمة مجموعة من الأطفال ليقوموا بالعمل معها أمام زملائهم باستخدام البطاقات، بحيث

يمرروا أصابعهم على الحرف في الكلمة مع قراءته بصوت مرتفع.

الممارسة المستقلة:

- تطلب المعلمة من الأطفال أن يمرروا إبهامهم على حرف (ا) المكتوب بورق الزجاج.
- توزع المعلمة الأطفال إلى أربع مجموعات:

المجموعة الأولى: تشكيل حرف (ا) بالمعجون.

المجموعة الثانية: إلصاق الكولاج على حرف (ا) المفرغ.

المجموعة الثالثة: تلوين حرف (ا).

المجموعة الرابعة:إلصاق أحد أنواع البذور (أرز، عدس،...الخ) على حرف (ا) المفرغ.

- تعرض كل مجموعة عملها، وتناقشه.
- تطلب المعلمة من الأطفال التعبير عن مشاعرهم أثناء العمل.
- تطلب المعلمة من كل طفل كتابة حرف (ا) في صندوق الرمل.
- تفرد المعلمة سجادة الأحرف العربية، وتطلب من الأطفال القفز على حرف (ا) واستخراج حرف (ا) من بين الحروف الأخرى، ونطق الحرف.
- تطلب المعلمة من الأطفال تنفيذ ورقة العمل رقم (٥)كتابة حرف (ا)

التقويم:

الموقف التقويمي:

- لفظ صوت حرف المد (ا).
- تشكيل حرف المد (ا) بطرائق مختلفة.
- التعبير عن مشاعره.
- إظهار ثقته بنفسه وتقديره لانجازاته.
- تمييز حرف المد (ا) من مجموعة حروف.
- رسم حرف (ا).

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٣) **مدة النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: سورة الفاتحة **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: يطلب الميسر من المتدربات الوقوف على قدم واحدة لمدة دقيقة، يطلب منهن تبديل القدم، يجلسن القرفصاء لدقيقة، يجلسن ويمددن أرجلهن إلى الأمام ويمسكن أطراف أقدامهن لمدة دقيقة.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى مظاهر الخلق.
- يتعرف إلى بعض أسماء الله الحسنى وصفاته (الخالق، القادر، الرحيم، الرحمن، الكريم، الشافي).
- يتعرف على القرآن الكريم.
- يتعرف إلى اسم النبي مُحَمَّد ﷺ ونسبه وقبيلته.
- يعتاد قول عبارتي "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ"، و"الحمد لله رب العالمين".
- يتلو سورة الفاتحة تلاوة سليمة.

التعلم القبلي: عبارتي "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ"، و"الحمد لله رب العالمين".

أدوات النشاط: قرص مدمج (CD) سورة الفاتحة، صور دالة على مظاهر الخلق في الطبيعة (حيوانات، نباتات، جبال، سهول، إنسان)، الكتاب المصور (صورة غار حراء)، القرآن الكريم.

الإجراءات:

- تبدأ المعلمة النشاط بتحية الإسلام "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته".

- تشجع المعلمة الأطفال على رد التحية بالقول " وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته".
- تعرض المعلمة مجموعة من الصور الدالة على مظاهر الخلق، مثل نباتات، حيوانات، مظاهر طبيعية: جبال، سهول، وتدير نقاشاً حول موجودات الصور ومن الذي أوجدها، إلى أن يتوصل الأطفال مع المعلمة إلى أن الله هو خالق جميع الأشياء.
- تطلب المعلمة من الأطفال إعطاء أمثلة مما حولهم على مخلوقات ونعم الله سبحانه وتعالى.
- تشجع المعلمة الأطفال على شكر الله على نعمه عن طريق ترديد عبارة " الحمد لله".
- تشجع المعلمة الأطفال على إعطاء صفات وأسماء أخرى من صفات وأسماء الله سبحانه وتعالى، مثال: الخالق، القادر، الرحيم، الرحمن، الكريم، الشافي.
- تعرض المعلمة القرآن الكريم أمام الأطفال، وتسألهم هل يوجد في بيتكم قرآن؟
- تبين المعلمة لهم أن هذا كتاب المسلم، ويسمى القرآن الكريم.
- تسأل المعلمة الأطفال عن اسم النبي الذي نزل عليه هذا الكتاب.
- تروي المعلمة للأطفال قصة نزول القرآن الكريم على سيدنا مُحَّد عليه السلام بصورة مبسطة، مُستعينةً بصورة غار حراء من الكتاب المصور.
- تطرح المعلمة أسئلة عن سيدنا مُحَّد عليه السلام، مثل: ما اسم أبوه؟ ما اسم أمه؟ ما اسم قبيلته؟... إلخ. وتنشد (مُحَّد نبينا، أمه آمنة، أبوه عبدالله مات ما رآه، أبو طالب عمه كان يخفف همه، السيدة حليمة مرضعة نبينا) ويردد الأطفال خلفها.
- تمهد المعلمة لسورة الفاتحة بأسئلة من الواقع اليومي للأطفال أثناء تناول الطعام، مثل: ماذا نقول عند بدء تناول الطعام؟ ماذا نقول عند الانتهاء من تناول الطعام؟ وتكون إجابات الأطفال مدخلاً لأول آيتين من سورة الفاتحة.

- تتلو المعلمة سورة الفاتحة تلاوة صحيحة.
- تنصت المعلمة والأطفال إلى تلاوة سورة الفاتحة من (**CD**، أو مسجل).
- تناقش المعلمة الأطفال بالمعنى الإجمالي للسورة. (ملحق رقم (٢)).

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة مظاهر الخلق.
- معرفة بعض أسماء الله الحسنى وصفاته (الخالق، القادر، الرحيم، الرحمن، الكريم، الشافي).
- معرفة اسم النبي مُحَمَّد ﷺ ونسبه وقبيلته.
- تلاوة سورة الفاتحة تلاوة سليمة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

التقويم الختامي: تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للطفل أثناء الجلسة.

الامتداد: يمكن للمعلمة الرجوع إلى أنشطة رياض الأطفال المحوسبة المتوفرة على منظومة الإديويف على الرابط التالي:www.elearning.jo

المراجع:

١- مؤسسة إنقاذ الطفل(٢٠١١).دليل العاملين والمشرفين في مراكز الأهل والأطفال، عمان، الأردن.

٢- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٣- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٨).دليل تدريب المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، عمان، الأردن.

٤- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). المنهاج الوطني التفاعلي: كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٥- هير، جودي (٢٠٠٦). العمل مع الأطفال الصغار(مركز ايمان للتعليم المبكر، مترجمون)، عمان، الأردن.

٦- المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٨). ألعاب من أجل حقوق الإنسان: رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال.

٧- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٢). تطبيقات تربوية (مستوى أول) لمنهج حقي: ألعب وأتعلم وأبتكر، دار الجمهورية للصحافة، مصر.

٨- حقيبة حكايات سمسم التعليمية (الأهل والمعلمة).

٩- مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (٢٠١٦). ملف المعلم لمادة اللغة العربية

١٠- www.ar.wikipedia.o

ملحق رقم (٢):

الأساليب الخاصة في السور القرآنية

❖ اسم النشاط: التعريف باسم السورة الكريمة ولفظ المفردات.

المواد:

- المصحف الشريف.

التطبيق:

- تجلس المعلمة مع الأطفال في الحلقة الصباحية، وتعرض المصحف الشريف على الأطفال، وتدير حواراً هدفه تحقيق الخشوع لدى الأطفال، وتُعرِّف الأطفال باسم السورة الكريمة المطلوب حفظها.
- تتلو المعلمة السورة الكريمة المطلوب حفظهما بصوت واضح، وتدرب الأطفال على لفظ المفردات الواردة فيها بشكل صحيح.

❖ اسم النشاط: المعنى الإجمالي والترديد الجماعي.

المواد:

- اللوح القلاب.
- المسجل، وشريط صوتي للسورة الكريمة.

التطبيق:

- توضح المعلمة المعنى الإجمالي للسورة الكريمة، من خلال الحوار والمناقشة، مستعينة بالصور التوضيحية الخاصة في السورة (اللوح القلاب) إن وجدت.
- يستمع الأطفال إلى الآية/ الآيات الكريمة المراد حفظها هذا اليوم، وبصوت المعلمة.
- يردد الأطفال مع المعلمة الآية/ الآيات الكريمة المطلوب حفظها.
- يستمع الأطفال إلى الآية/ الآيات الكريمة المراد حفظها باستخدام المسجل.

- يردد الأطفال مع المسجل الآية/ الآيات الكريمة المطلوب حفظها.

❖ اسم النشاط: الترديد الجماعي.

المواد:

- المسجل، وشريط صوتي لسورة العلق.

التطبيق:

- يستمع الأطفال إلى الآية/ الآيات الكريمة المطلوب حفظها لهذا اليوم، وبصوت المعلمة.
- يردد الأطفال مع المعلمة الآية/ الآيات الكريمة المطلوب حفظها لهذا اليوم، لتحقيق الحفظ.
- يستمع الأطفال إلى الآيات الكريمة التي حفظها الأطفال في اليوم السابق، بالإضافة للآية/ الآيات المطلوب حفظها لهذا اليوم، باستخدام المسجل.
- يردد الأطفال مع المسجل ما تم حفظه من آيات في الأيام السابق وفي هذا اليوم، لتثبيت الحفظ.

❖ اسم النشاط: أسجل حفظي. ويتم تطبيقه في الأركان

المواد:

- المسجل، وشريط للتسجيل.

التطبيق:

- تقترح المعلمة على من يرغب من الأطفال، أن يسجل ما حفظه من آيات كريمة باستخدام المسجل.
- يسجل الأطفال – إن رغبوا– ما تم حفظه من السورة الكريمة بأصواتهم باستخدام آلة التسجيل

(المسجل) خلال وقت اللعب الحر في الأركان التعليمية ويستمعون لتسجيلهم.

- توجه المعلمة الأطفال إلى تقييم حفظهم للآيات الكريمة، كل أمام زملائه.
- تقيم المعلمة ما حفظه الطفل بالاطلاع على ما تم تسجيله على المسجل وبوجوده، وتقدم له التغذية الراجعة المناسبة، وتشجعه على المتابعة والتعديل.

الجلسة الثانية:

أنا وأسرتي

المقدمة:

اتسمت الأسرة قديمًا بالقيام بكل الوظائف المرتبطة بالحياة، واتسمت بتحقيق وظائفها بالشكل الذي يلائم العصر الذي تنتمى إليه، حيث اختلفت وتطورت وظائف الأسرة نتيجة تطور العصور التي أثرت في طبيعة تلك الوظائف وكيفية ووسائل قيام الأسرة بها، ولكن لم يختلف الهدف من تلك الوظائف بالرغم من تعرضها للتطور والذي يتمثل في تكوين الشخصية المتزنة انفعاليًا والقادرة على التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية. فالأسرة لها وظائف عدة، منها:

- **الوظيفة البيولوجية**: وتتمثل في توفير الرعاية الصحية والجسدية للأطفال في الأسرة وتوفير الغذاء الصحي والمسكن الصحي للأفراد في العائلة لينعم الأبناء والآباء بجسم سليم وعقل سليم.
- **الوظيفة الاقتصادية**: عُرف عن الأسرة قديمًا بالاكتفاء الذاتي وإنتاج ما تحتاجه، وما تزال الأسرة حاليًا تشارك في عمليات الإنتاج من خلال أفراد الأسرة، فتمد الأسرة مجالات العمل والمصانع بالأيدى العاملة.
- **الوظيفة النفسية**: أن توفر الأسرة للأبناء الراحة النفسية بتوفير الحب والحنان والأمن والسلام بحيث يعيش الأبناء في جو من الهدوء دون توتر أو قلق من أي خطر

قد يحيط بهم.

- **الوظيفة الدينية والأخلاقية:**أن يقدم الآباء لأبنائهم الخبرات الكافية عن دينهم وعن تعاليمه وعن كل ما يؤدي بهم إلى أن يكونوا أبناء صالحين يتحلون بالأخلاق الدينية ويعيشون حياة كريمة.
- **الوظيفة التعليمية:** أن توفر الأسرة للأبناء فرص التعليم، وتلحقهم بمؤسسات تعليمية نظامية على المستويين المدرسي والجامعي.

النتاج العام:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى مفهوم الأسرة ومكوناتها.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحدد أجزاء جسم الإنسان.
- يرسم أفراد العائلة.
- يظهر ثقته بنفسه وتقديره لانجازاته.
- يعيد سرد قصة: أبي الحبيب، بلغته الخاصة.
- يحترم الوالدين والكبار.
- يحدد المدلول الكمي للعدد ١.
- يشكل نمطا إيقاعياً.
- يصنف أشياء مختلفة.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط) : مراجعة الطفل بالعلاقات الأسرية.

رقم النشاط: (1) **مدة النشاط:** (40) دقيقة

اسم النشاط: جسم الإنسان **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة الحواس الخمسة، وهي: عند ذكر اسم العضو يضع الأطفال أيديهم عليه (أين عيني، أين أنفي، أين فمي... الخ، كلهم خلقهم الله وتكرر ذلك).

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحدد أجزاء جسم الإنسان.
- يستخدم الحواس الخمس في التعرف إلى الأشياء.
- يصنف صورًا تدل على الحواس حسب الحاسة.
- يعد نمطيًا من (١-١٠)
- يتعرف إلى العدد (١).
- يحدد المدلول الكمي للعدد (١).
- يحدد رمز العدد (١)
- يشكل نمطا إيقاعيًا.
- يميز كبير وصغير.
- يشكل نمطاً حجمياً (كبير- صغير).
- يحدد، ويلون كف يده.
- يرسم أفراد العائلة.

التعلم القبلي: أفراد العائلة.

أدوات النشاط: أوراق، ألوان، نشيد: الحواس الخمس، مساطر، أقلام، مكعبات صغيرة وكبيرة، بطاقة العدد (١) مفرغ، بطاقة العدد (١) مكتوب بورق الزجاج، البساط متعدد الفوائد، صور الحواس الخمس، طباشير، خيط صوف، ألوان مائية، صور (برتقال، قطعة صوف، تلفاز، وردة، سماعات)، بطاقات حرف (ا) مفرغ، أقلام رصاص.

الإجراءات:

- تعرض المعلمة للأطفال البساط متعدد الفوائد، بحيث تقسم البساط إلى صفين وخمسة أعمدة، وتضع في الصف الأول بطاقات صور الحواس، وتوزع على الأطفال بطاقات صور تعبر عن الحواس وتطلب من الأطفال وضع هذه الصور تحت الحاسة المناسبة مثل وردة (حاسة الشم)، وإذا أجاب الطفل أنها أيضاً مرتبطة بحاسة البصر تعتبر المعلمة إجابته صحيحة.

صورة أذن (تعبر عن حاسة السمع)	صورة عين (تعبر عن حاسة البصر)	صورة يد (تعبر عن حاسة اللمس)	صورة أنف (تعبر عن حاسة الشم)	صورة لسان (تعبر عن حاسة التذوق)
صورة سماعات	صورة تلفاز	صورة قطعة صوف	صورة وردة	صورة برتقال

- تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة التذكر باستخدام ما سبق.
- تنشد المعلمة مع الأطفال نشيد: الحواس الخمس.
- تُنشد المعلمة نشيد الأعداد وتُكلف الأطفال في المجموعة الصغيرة بالترديد خلفها مع الحركات المصاحبة للكلمات.
- يردد الأطفال في المجموعة الصغيرة الأغنية خلف المعلم مع استخدام أعضاء الجسم

أثناء الغناء.

- يردد الأطفال الأغنية بشكل فردي حيث يختار المعلمة أحد الأطفال ويردد الأغنية، ويصغي الآخرون ليتأكدوا أنهم يتفقون مع زميلهم.
- هناك العديد من أغاني الأعداد نذكر منها:

واحد هو ربّي

إثنان أمي وأبي

ثلاثة هم أخوتي

أربعة هم أصحابي

خمسة أصابع يدي

ستة أستيقظ من نومي

سبعة أتناول إفطاري

ثمانية أذهب إلى مدرستي

تسعة أدرس درسي

عشرة أصابع يدي

(تصفيق عشر مرات)

- بعد اكتساب الأطفال الثقة بالعدّ واحدات، يستطيع المعلم إضافة لحن جديد إلى العدّ مع تكراره مثلا:

واحد اثنين ثلاثة أربعه خمسة ستة سبعة ثمانية تسعة عشرة

واحد اثنين ثلاثة أربعه خمسة ستة سبعة ثمانية تسعة عشرة

- يكرر المعلم الأنشودة حتى يتمكّن منها الأطفال مع ترديدهم خلف المعلمة.
- تختار المعلمة أحد الأطفال ينشد الأغنية بمفرده بينما يصغي باقي الأطفال في المجموعة ليتأكدوا من أنهم يتفقون معه.
- تعرض المعلمة مجموعة من الأشياء، مثل: أقلام، مساطر،... الخ على الطاولات، وتكلف الأطفال باستخراج قلم واحد، مسطرة واحدة.....الخ حتى يميز الطفل مقدار العدد(١).
- تعرض المعلمة الصورة الكتابية للعدد (١).
- تطلب المعلمة من كل طفل تمرير أصبعه على بطاقة العدد (١) المكتوب بورق الزجاج.
- توزع المعلمة الأطفال إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: تشكيل العدد (١) بالمعجون.

المجموعة الثانية: تعبئة العدد (١) المفرغ بالألوان.

المجموعة الثالثة: إحضار شيء واحد من موجودات غرفة الروضة.

- تستخدم المعلمة البساط متعدد الفوائد، بحيث تقسم البساط إلى عمودين وصفين بحيث تضع العدد (١) في العمود الأول، وتطلب من الأطفال وضع المدلول الكمي الخاص بكل عدد مقابله باستخدام موجودات غرفة الروضة.

١	*
١	*

- تطلب المعلمة من الأطفال تنفيذ ورقة العمل (٦) كتابة العدد (١)
- تجلس المعلمة والأطفال في دائرة، تشكل المعلمة أمامهم نمطا إيقاعيًا (زقفة، خبطة

على الفخذ، زقفة، خبطة على الفخذ...)، تتوقف وتسأل: ماذا تتوقعون أن أفعل الآن؟ زقفة.... وتكرر النمط مع الأطفال. تسأل الأطفال: من منكم يعطيني شيئا مشابهًا؟ تستمع للإجابات وتكرر مع الأطفال الأنماط.

- تضع المعلمة مجموعة من المكعبات الكبيرة والصغيرة على الطاولة، وتعرض مكعب كبير وتقول: هذا مكعب كبير، وتتبع الطريقة نفسها مع المكعب الصغير.
- تطلب المعلمة من أحد الأطفال استخراج مكعب كبير وآخر صغير، وذكر العدد الدال عليهما.
- تشكل المعلمة والأطفال نمطاً حجمياً، (كبير، صغير، كبير، صغير...الخ)، باستخدام البساط متعدد الفوائد.
- تترك المعلمة المكعبات بين أيدي الأطفال ليشكلوا نمطاً حجميًا وهم يلعبون.
- تنشد المعلمة مع الأطفال نشيد جسم الإنسان بشكل جماعي:

أنا إنســــــان لي عينــــــان	أقـــــرأ بهمـــــا في القــــرآن
عينــــــاي همـــــا نــــور	أرى بهمـــــــا الألـــــــوان
أنا انســــــــــان لي أذنان	أسمـــــع بهمـــــا كـــــل أذان
أذناي مــــن نعـــم الـــرحمن	يشــــكره قلــــبي ولســـــاني

- تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة: بقع مظلمة، حيث يتخذ الأطفال أماكن لهم في أرجاء منطقة اللعب بصورة عشوائية، وينبغي أن يختار كل طفل نقطة قريبة يريد الوصول إليها، وأن يغمض عينيه، ويحاول التحرك ببطء نحو تلك النقطة. فإذا اصطدم الطفل بطفل آخر يجب أن يغير مساره ويظل يحاول الوصول إلى النقطة المنشودة. تكرر المعلمة هذه الخطوات مرتين أو ثلاث مرات، ثم تغير القواعد، كأن يستهدف كل طفل النقطة نفسها منذ البداية، وفي هذه الحالة ستحدث اصطدامات أقل بكثير.

- بعد الانتهاء من اللعب تناقش المعلمة الأطفال باللعبة وتسألهم، مثلاً: هل أحببت هذه اللعبة؟ لم لا؟ هل هذه اللعبة تكون أسهل عندما يتحرك كل طفل باتجاه نقطة مختلفة، أم عندما يتحرك كل طفل باتجاه النقطة نفسها؟ لماذا؟ ما الذي تعلمته في هذه اللعبة؟ وتلفت المعلمة النظر إلى أهمية نعمة البصر علينا وإلى أهمية العمل كفريق.
- تعطي المعلمة لكل طفل ورقة وألوان، وتطلب منهم تحديد كف اليد بقلم الرصاص.
- تطلب المعلمة من الأطفال رسم أفراد الأسرة على أصابع الكف التي رسموها ويذكروا عددهم.
- تطلب المعلمة من الأطفال التحدث عن أعمالهم.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- تحديد أجزاء جسم الإنسان.
- استخدام الحواس الخمس في التعرف إلى الأشياء.
- العد من (١-١٠) نمطيًا.
- معرفة العدد (١).
- تحديد المدلول الكمي للعدد (١).
- تمييز رمز العدد (١) من خلال الكتابة أو استخدام لوحة الاعداد.
- تشكيل نمطًا إيقاعيًا.
- تشكيل أنماط حجمية (كبير- صغير).

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (2) **مدة النشاط:** (30) دقيقة

اسم النشاط: نشاط حر **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة "حركة سكون"، حيث يقوم الأطفال بالحركة بحرية في الغرفة عندما تقول المعلمة كلمة "حركة"، ويتوقفون عن الحركة عندما تقول كلمة "سكون".

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يظهر احتراماً لمشاعر الآخرين.
- يلتزم بأداء النشاط الذي يختاره حتى ينهيه.
- يستمر في المحاولة لإنجاز النشاط الذي يقوم به.
- يستخدم الحركات الدقيقة.

التعلم القبلي: الألوان، البيت، الأسرة.

أدوات النشاط: بطاقات ملونة، لغز البيت.

الإجراءات:

- تطلب المعلمة من الأطفال التوجه إلى الأركان حسب البطاقة الملونة التي يسحبها من بطاقات مُعدة مُسبقاً (مثلاً: الأحمر إلى ركن البيت(لتركيب لغز البيت)، الأصفر إلى ركن الفن (لرسم بيت)، الأخضر إلى ركن المكعبات (لتركيب مكعبات على شكل بيت)، البرتقالي إلى ركن العلوم والرياضيات (لعد أفراد الأسرة باستخدام الخرز).
- تترك المعلمة المجال للأطفال لعمل الأشياء التي يرغبون بها مع المتابعة والتوجيه.

- بعد مضي وقت يتبادل الأطفال الأدوار في الأركان، ويتبادلون البطاقات.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- إظهار الاحترام لمشاعر الآخرين أثناء اللعب معهم.
- الإلتزام بأداء النشاط الذي يختاره حتى ينهيه.
- الاستمرار في المحاولة لإنجاز النشاط الذي يقوم به.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط:(٣) **مدة النشاط:** (٢٠) دقيقة

اسم النشاط: زيارة الأقارب **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تطرح المعلمة على الأطفال أسئلة منها: هل تذهبون مع أهلكم لزيارة الأقارب أو الأصدقاء؟ هل تتصلون بهم قبل ذهابكم إليهم؟ ماذا تلبسون؟ ماذا تأخذون معكم؟ ماذا تقولون عندما تصلون؟ عندما يأتي شخص ما لزيارتكم، هل يتصل قبل أن يأتي؟ ماذا تقولون عندما يدخل الضيوف الى البيت؟

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يكتسب عادات اجتماعية حسنة.
- يستخدم عبارات التواصل الاجتماعي في المناسبات المختلفة.
- يميز علاقاته مع الأقارب.

التعلم القبلي: العلاقات الأسرية.

أدوات النشاط: بعض الملابس المناسبة لتمثيل الأدوار.

الإجراءات:

- تناقش المعلمة الأطفال بآداب زيارة الأقارب والأصدقاء، ومنها:
  - اختيار الوقت المناسب للزيارة.
  - الاتصال بالهاتف قبل الزيارة.
  - الترحيب بالضيوف عند وصولهم.
  - الاستعداد للزيارة (شراء الهدية، الاهتمام بالمظهر، ارتداء الملابس المناسبة، ترتيب البيت، تحضير الضيافة...إلخ).
  - قرع الجرس، والترحيب، والسؤال عن الأحوال، وتقديم الضيافة، والاستئذان، والوداع.

- توزع المعلمة الأطفال إلى مجموعتين الأولى عائلة أبو حسن والثانية عائلة أبو محمود (يمكن أن تترك المعلمة للأطفال حرية اختيار اسم العائلة).
- توضح المعلمة النشاط للأطفال: ستذهب عائلة أبو حسن لزيارة عائلة أبو محمود.
- يختار كل طفل في المجموعة دوراً ليمثله (دور الأب أو الأم أو الأبناء أو الجد أو الجدة...الخ)، ويمكن أن يختار ما يريدون من أفراد العائلة حسب عدد المجموعة ويمكن أن يطلقوا على أنفسهم أسماء وهمية.
- يقوم الأطفال بأداء المشهد التمثيلي مراعين آداب الزيارة التي ناقشتهم بها المعلمة.
- في نهاية لعب الأدوار، تسأل المعلمة الأطفال عن شعورهم، وهل يحبون الذهاب لزيارة الأقارب مع أهلهم؟ ولماذا؟
- ملاحظة: يمكن للمعلمة دمج الأطفال مع الأهل لتوضيح المطلوب بعد الاتفاق مع الميسر الذي يدرب الأهالي بوقت سابق.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- اكتساب عادات اجتماعية حسنة.
- تمييز عبارات التواصل الأجتماعي في المناسبات المختلفة.
- تمييز علاقاتة مع الأقارب عن العلاقات الأخرى.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٤) **مدة النشاط:** (30) دقيقة

اسم النشاط: قصة أسرتي **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تُنشد المعلمة مع الأطفال أنشودة: ماما وبابا بحبوني.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحترم الوالدين والكبار.
- يعطف على الصغار.
- يعبر عن مشاعره.
- يظهر احتراماً لمشاعر الآخرين.
- يتعرف إلى حقه بألا يُساء له جسدياً، ولفظياً.
- يستمع لقراءة قصة: هذا هو أبي.
- يعيد سرد قصة: هذا هو أبي، بلغته الخاصة.

التعلم القبلي: أفراد العائلة، العلاقات الأسرية.

أدوات النشاط: قصة: هذا هو أبي، دمى الأصابع.

الإجراءات:

- يجلس الأطفال في حلقة نصف دائرية وتجلس المعلمة خلف حاجز، وتسرد المعلمة قصة: (هذا هو أبي)، باستخدام دمى الأصابع، مع تنويع نبرات الصوت أثناء السرد، مستعينةً بالكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال (استراتيجية سرد القصة).
- تنفذ المعلمة مرحلة (ما قبل قراءة القصة مع الأطفال/ التفكير بمحتوى النص من خلال الصورة والعنوان).

- تعرض المعلمة غلاف القصة الأمامي والخلفي أمام الأطفال قبل قراءتها بحيث يراه جميع الأطفال.
- تطرح المعلمة تساؤلات حول محتوى القصة الذي يتوقعه الأطفال، دون نفي أو تأكيد أي من تلك التوقعات.
- تسرد المعلمة قصة (هذا هو أبي) باستخدام دمى الأصابع، مع تنويع نبرات الصوت أثناء القراءة.
- يقوم كل طفل بإعادة سرد القصة بلغته الخاصة.
- تناقش المعلمة الأطفال بأهمية احترام الكبير والعطف على الصغير.
- تساعد المعلمة الأطفال في إعداد حقائبهم استعداداً للمغادرة، وتودعهم، وتشجعهم على الحضور في اليوم التالي.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- الاستماع لقراءة قصة: أبي الحبيب.
- إعادة سرد قصة: بلغته الخاصة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

اليوم الثالث

الوحدة الثانية

تجنب المخاطر في المنزل والبيئة المحيطة

الوحدة الثانية

تجنب المخاطر في المنزل والبيئة المحيطة

مجالات النمو	العمل مع الأطفال		العمل مع الأهل	
	النتاجات الخاصة يُتوقع من الطفل أن:	الوسائل المستخدمة	النتاجات الخاصة يُتوقع من المتدربة أن:	المواد اللازمة
الأخلاقي/ الديني	- يردد سورة الفاتحة وأنشودة نسب الرسول. - يعتاد على استخدام عبارة "الحمد لله رب العالمين".	- قرص مدمج cd.	- تتعرف إلى أنواع المخاطر التي يتعرض لها الطفل. - تتعرف إلى طرائق حماية الطفل من المخاطر. - تصنع أشكالاً وحروفاً وأعداداً مثقبة. - توظف الأشكال والحروف والأعداد المثقبة في تعليم المفاهيم والموضوعات والحروف والأعداد. - تتعرف إلى مفهوم النمط. - تشكل أنماطاً متعددة. - تشكل حرف (و) بطرائق مختلفة. - تتعرف إلى طرائق الاستفادة من موجودات البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (و). - تحترم الآخرين مهما كان لونهم أو جنسهم.	- كتيبات الحروف والأعداد، المهمة البيتية. - معجون، بطاقة حرف (و) مفرغ، قيطان أحذية، بطاقة حرف (و) مثقب، حرف (و) مكتوب بورق الزجاج، ألوان مائية أو خشبية أو شمعية، صندوق الرمل - أقلام بأطوال مختلفة، مكعبات بأحجام مختلفة، قطع كرتون ملونة. - بطاقات الأعداد المقصودة (١،٢،٣،٤)، بطاقات الحروف المقصودة (ا، و). - قيطان أحذية، قطع كرتون، مثقب، لاصق شفاف - أوراق عرض (Flip Chart)، أقلام تخطيط، لاصق، طباشير - قطعة قماش أو كرتون رفيعة بطول متر وعرض ٢٠سم
الانفعالي/ الاجتماعي	- يكون صداقات جدد. - يستمتع باللعب الآمن. - يتعرف إلى مفهوم الغرباء. - يتعرف إلى كيفية التعامل مع الغرباء. - يطبق التعليمات والتوجيهات وقوانين التعامل في مجتمعه. - يعتاد استخدام عبارات" لو سمحت، تفضل، شكراً، عفوا". - يتعرف إلى كيفية كون جميع الناس مختلفين ولكنهم متساوون. - يشرك الآخرين في العمل معه. - يتقبل لون بشرته وشعره. - يدرك أهمية الأصدقاء في الحياة اليومية. *يتعرف إلى حقه بأن لا يتم التمييز ضده على أساس الجنس (ذكر – أنثى) أو على أساس اللون. ** يحترم الآخرين مهما كان لونهم أو جنسهم.	- لعبة: جمل ماشي - قصة سامي والنظافة العامة - أوراق (بعدد الأطفال) على شكل دائرة مرسوم على كل ورقة وجه، ألوان مائية، نرد المشاعر - مرآة - قطعة قماش أو كرتون رفيعة بطول متر وعرض ٢٠سم		

اللغوي	– يستمع لقراءة قصةحرف المد (و). – يعيد سرد أحداث القصة بلغته الخاصة. – يلفظ صوت حرف المد (و). – يميز شكل حرف (و) – يشكل حرف المد (و) بطرائق مختلفة. – يرسم حرف (و).	– قيطان أحذية، كرتون مثقوب بشكل حرف (و) – صندوق الرمل - صور (ورود، وسادة، طفل يدعو..) – بطاقة حرف (و) مكتوب بورق الزجاج – معجون – بطاقة حرف (و) مفرغ، سجادة الأحرف العربية – ألوان مائية	– تتعرف إلى حقها وحق طفلها في عدم التمييز على أساس الجنس (ذكر، أنثى) أو على أساس اللون أو الدين. – تُكوّن صداقات جديدة. – تتعرف على كيفية تنفيذ المهمة البيتية مع طفلها. – تتعرف على أهمية وجود الأصدقاء في حياة الطفل. مهام ممتعة للطفل في البيت –تشارك الأم الطفل	– مائدة الطعام ومكوناتها – التلفاز
الجسمي/الصحي	– يصعد الدرج وينزل عنه بأمان.	– السحسيلة (الساحة الخارجية) – درج	التعلم في المنزل بالقيام بالأعمال الآتية: ١. عمل	– الحديقة
العقلي/ المعرفي	– يتعرف إلى مفهوم المخاطر. – يحدد بعض مصادر المخاطر وكيفية تجنبها. –يتعرف إلى العدد(٢). – يكمل النمط العددي (١،٢) بصورة صحيحة. – يشكل أنماطاً مختلفة (الحجم، اللون، العدد، الطول، الحروف). – يحدد المدلول الكمي للعدد (٢). – يميز درجات الحرارة المنخفضة والمرتفعة. ي – يستمع إلى قصة ضاع عمر.	– ألعاب من ركن المطبخ – أغنية: عامر أبداً مو شاطر – بطاقة العدد (٢) مفرغ. – بطاقة العدد (٢) مكتوب بورق الزجاج – دمى، أقلام، ملاعق – مواد محسوسة –البساط متعدد الفوائد – معجون، ألوا ن، رمل، صمغ، أوراق بيضاء، ورق الزجاج – موجودات صف الروضة	جولة في البيت ومرافقه الداخلية، والخارجية مثل: الحديقة وغيرها. ٢. إجراء نقاش مع الطفل حول فائدة هذه المرافق وكيفية تجنب مخاطرها المحتملة. ٣. إشراك الطفل في إعداد المائدة (السفرة) وعد الأدوات المستخدمة. ٤. تشكيل أنماط مختلفة من	

		– القفز على الأرقام العربية	موجودات البيت، مثل: الخضار، الفاكهة، الأواني المختلفة...إلخ.	
الجمالي	– يحفظ أغنية:عامر أبدا مو شاطر. – يشكل لوحات عن تجنب المخاطر. – يستمع إلى قصة ضاع عمر.	– قرص مدمج (CD) أغنية: عامر أبداً مو شاطر – أوراق، لاصق (UHU)، معكرونة، ألوان لصبغ المعكرونة		

*من حقي **من واجبي

الجلسة الأولى

تجنب المخاطر في المنزل والبيئة المحيطة

المقدمة:

يتعرض الأطفال خلال حياتهم اليومية، وممارسة العلاقات الاجتماعية، واللعب مع أقرانهم، إلى العديد من المواقف التي قد تعرضهم للمخاطر. وتعتمد الأشياء التي يجب عملها للحفاظ على سلامة الطفل على عمر الطفل ونوع المشكلة التي سيتعرض لها. فالأطفال بطبعهم فضوليون يحبون تحدي القواعد، لذلك يجب الحفاظ على سلامتهم. وعلى الرغم من أن الطفل قد يتعلم مهارة جديدة، إلا أن عمره في غالب الأحيان لا يسمح له بالإحاطة بالمخاطر التي يقوم بها. فالطفل لا يفهم ما يترتب من مخاطر إثر سقوطه عن الطاولة التي صعد عليها للتو، وحماية الطفل من المخاطر التي تحيط به هي مسؤولية الوالدين، وبالذات الأم لأنها تقضي الوقت الأكبر مع الطفل.

النتاج العام:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى المخاطر المحيطة به ويتجنبها.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحفظ الحديث النبوي الشريف "إماطة الأذى عن الطريق".
- يتعرف إلى مفهوم الغرباء.

- **يتعرف إلى كيفية التعامل مع الغرباء.**
- **يلفظ صوت حرف المد** (و).
- **يميز شكل حرف** (و)
- **يشكل حرف** (و) **بطرائق مختلفة.**
- **يرسم شكل حرف** (و)
- **يتعرف إلى العدد** (٢).
- **يكمل النمط العددي** (١،٢) **بصورة صحيحة.**
- **يعتاد على استخدام العبارات السحرية " لو سمحت، تفضل، شكراً، عفواً،...إلخ".**
- **يتعرف إلى مفهوم المخاطر.**
- **يتعرف إلى بعض مصادر المخاطر.**
- **يتجنب بعض مصادر المخاطر.**

التهيئة والتعلم القبلي (الربط) : لا يوجد.

رقم النشاط: (١) **مدة النشاط:** (٢٥) دقيقة

اسم النشاط: الغرباء **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تستقبل المعلمة الأطفال وترحب بهم، وتستفسر عن أحوالهم، وتساعدهم في ترتيب أغراضهم ووضعها في المكان المناسب، ومن ثم تحاور المعلمة الأطفال بالموضوعات والمفاهيم والحرف والعدد التي أُعطيت في المرة السابقة. وتردد معهم سورة الفاتحة وأنشودة (محمد نبينا).

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى مفهوم الغرباء.
- يتعرف إلى كيفية التعامل مع الغرباء.
- يطبق تعليمات وتوجيهات الأهل والمعلمة في التعامل مع الآخرين.
- يستمع لقراءة قصة حرف المد (و).
- يلفظ صوت حرف المد (و).

التعلم القبلي: حرف المد (ا).

أدوات النشاط: قصة: (ضاع عمر)، نرد المشاعر، مرآة، سجادة الأحرف العربية.

الإجراءات:

- تجلس المعلمة مع الأطفال في حلقة نصف دائرية وتقول:

بسم الله الرحمن الرحيم....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وتشجعهم على رد التحية، يردد الأطفال مع المعلمة دعاء الصباح، وتتفقد حضورهم باستخدام لوحة الحضور والغياب، وتتحاور معهم حول حالة الطقس باستخدام لوحة الطقس، وتسألهم عن اليوم والتاريخ وأيام الأسبوع باستخدام لوحة أيام الأسبوع، وتتحدث معهم عن أحوالهم مفعلة نرد المشاعر.

- تطلب المعلمة من كل طفل النظر إلى المرآة ووصف شعوره. (سعيد، متحمس،...الخ).
- تسرد المعلمة للأطفال قصة: ضاع عمر مراعيةً طرق سرد القصة.
- عند الانتهاء تسأل المعلمة: أين ضاع عمر؟ مع من خرج من المنزل؟ أنت مع من تخرج؟ من قابل عمر في الطريق؟ من هم هؤلاء الناس؟ هل هم غرباء؟ هل تذهب مع الغرباء (موضحة معنى الغرباء)؟ لماذا؟ كيف تصرف عمر؟ بنظرك هل تصرف عمر بطريقة صحيحة؟
- توضح المعلّمة للأطفال أهمية المحافظة على النفس والبعد عن الغرباء والحذر منهم بمشهد بسيط بعيداً عن أسلوب النصائح المباشر.
- تشجع المعلمة الأطفال على اتباع توجيهات الأهل وتعليماتهم أثناء التعامل مع الآخرين، لأن ذلك في مصلحته.
- تسرد المعلمة قصة حرف المد (و) التي أعدتها مسبقاً، مطبقة خطوات سرد قصة الحرف كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، مثال: خرج محمود وأخته عنود إلى حديقة المنزل، وشاهدا زهورًا جميلةً، واستمعا إلى زقزقة عصفور صغير يقف على شجرة التوت، سقى محمود وعنود الزهور وعادا إلى البيت.
- تشجع المعلمة الأطفال على إعادة سرد القصة بلغتهم الخاصة.
- تطبق المعلمة نشاط الوعي الصوتي لتعريف الأطفال بصوت حرف (و) وفق الإجراءات الآتية:

التهيئة:

- تعرض المعلمة صورة (سور) وتقول: الآن سنتعرف على صوت حرف (و).

النمذجة:

- تعرض المعلمة صورة (سور) وتنطقها مرة واحدة.

- تنطق المعلمة صوت حرف المد (و) في كلمة (سور) وتلفظ صوت حرف (و) وحده ثلاث مرات.

الممارسة الموجهة:

- تعرض المعلمة صورة (سور) وتقول ما رأيكم أن تشاركوني الآن في نطق صوت (و) في كلمة (سور).
- تنطق المعلمة مع الأطفال كلمة (سور) مرة واحدة، ثم ينطقون صوت (و) وحده ثلاث مرات.
- تطلب المعلمة من الأطفال إعطاء أسماء وكلمات فيها حرف المد (و) سماعيا.

الممارسة المستقلة:

- تعرض المعلمة على الأطفال صندوق المفاجآت، بحيث يحوي مجموعة من الصور الخاصة بحرف (و)، مثل: صور توت، عصفور، طفل يدعو، مطبقة خطوات عرض صندوق المفاجآت كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- حفظ الحديث النبوي الشريف "إماطة الأذى عن الطريق".
- معرفة مفهوم الغرباء.
- معرفة كيفية التعامل مع الغرباء.
- لفظ صوت حرف المد (و).

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٢) **مدة النشاط:** (٢٥) دقيقة

اسم النشاط: أنا أعرف حرف المد (و) **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تعرض المعلمة بطاقة حرف المد (و) على الأطفال وتطلب منهم لفظ صوت الحرف، ومن ثم رسمه بأصابعهم في الهواء.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يشكل حرف المد (و) بطرائق مختلفة.
- يرسم حرف المد (و).

التعلم القبلي: صوت حرف المد (و).

أدوات النشاط: معجون، بطاقة حرف المد (و) مفرغ، قيطان أحذية، كرتون مثقب بشكل حرف المد (و)، بطاقة حرف المد (و) مكتوب بورق الزجاج، ألوان مائية، صندوق الرمل.

الإجراءات:

التهيئة:

- توضح المعلمة للأطفال أنه بعد التعرف على صوت حرف المد (و) سنتعرف الآن على شكل حرف المد (و).

النمذجة:

- تعرض المعلمة مجموعة من الكلمات (من خلال بطاقات مع مراعاة كتابة الحرف بلون مختلف)، وتقول سأقرأ الكلمات الآتية ثم سأمرر إصبعي على حرف المد (و).
- تقرأ المعلمة بصوت مرتفع (سور) مع تمرير إصبعها على حرف المد (و).

الممارسة الموجهة:

- تعرض المعلمة على الأطفال بطاقة حرف المد (و) المكتوب بورق الزجاج وتطلب من كل طفل تمرير أصبعه عليه.

الممارسة المستقلة

- توزع المعلمة الأطفال في مجموعات:

المجموعة الأولى: صناعة حرف المد (و) من قيطان الأحذية.

المجموعة الثانية: تلوين حرف المد (و) المفرغ.

المجموعة الثالثة: تشكيل حرف المد (و) بالمعجون.

- تعرض كل مجموعة عملها.
- تطلب المعلمة من كل طفل كتابة حرفالمد (و) في صندوق الرمل.
- تفرش المعلمة سجادة الأحرف العربية، وتطلب من الأطفال مطابقة بطاقة حرف المد (و) مع حرف المد (و) الموجود بالسجادة.
- تطلب المعلمة من الأطفال تنفيذ ورقة العمل رقم (٧).

التقويم:

الموقف التقويمي:

- تشكيل حرف (و) بطرائق مختلفة.
- يرسم حرف (و)

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٣)	**مدة النشاط:** (٢٥) دقيقة
اسم النشاط: العدد (٢)	**الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة: جمل ماشي، كما يلي:

- تجلس المعلمة والأطفال على شكل حلقة، وعلى جميع الأطفال تنفيد ما تقوم به المعلمة قولاً وفعلاً. تبدأ اللعبة بوضع الأيدي على الأرض وتقول: جمل ماشي، ثم على الفخذين وتقول: عالمماشي، ثم على الصدر وتقول: جيت أضمه، ثم على الفم وتقول: فتح تِمُه، وأخيراً، على الرأس، تقول: خطف شاشي.
- تكرر المعلمة الحركات بهذا التسلسل عدة مرات، ثم مع تسلسل العبارات تخطئ المعلمة بتسلسل الحركات، فيختلف التطابق بين العبارات والحركات، ويخرج الطفل الذي يخطئ من اللعبة.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى العددين (٢).
- يحدد المدلول الكمي للعددين (٢).

التعلم القبلي: العدد (١).

أدوات النشاط: بطاقة العدد (٢)، دمى، أقلام، ملاعق، معجون، ألوان، رمل، صمغ، أوراق بيضاء، القفز على الأرقام العربية، بطاقة العدد (٢) مفرغ، بطاقة العدد (٢) مكتوب بورق الزجاج، فاصوليا، أو مكعبات.

الإجراءات:

- تعرف المعلمة الأطفال كيفية الربط بين العدد والمعدود للعدد (٢)، بإجراءات، منها:
- تحضر المعلمة مجموعة من المحسوسات (حبات فاصوليا، أو مكعبات) على أن لا يتجاوز عددها ٥ وتضعها أمام كل طفل. ثم تطلب من كل طفل عدد ٢ من المحسوسات.

- تعرف المعلمة الأطفال الصورة الكتابية للعدد (٢).
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يزاوجوا بين الأشياء الحسية (المعدود) والعدد (٢)، كأن تطلب منهم أن يمسكوا بإحدى أيديهم شيئين وباليد الأخرى بطاقة العدد(٢).

– تساعد المعلمة الأطفال على تمييز الصورة الكتابية للعدد (٢)، بإجراءات، منها:

- توزع المعلمة الأطفال إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: تشكيل العدد بالمعجون.

المجموعة الثانية: لمس العدد (٢) المكتوب بورق الزجاج.

المجموعة الثالثة: وضع العدد المفرغ فوق الورقة البيضاء وتعبئة الفراغ بالصمغ والرمل، أوتعبئة الفراغ بالألوان.

- تشجع المعلمة الأطفال على تبادل الأدوار بين المجموعات.

– تطلب المعلمة من الأطفال تنفيذ ورقة العمل رقم (٨)

– تفرد المعلمة لعبة القفز على الأرقام العربية، وتطلب من كل طفل الحجل مع التركيز على العدد(٢).

التقويم:

الموقف التقويمي:

– معرفة العدد (٢).

– تحديد المدلول الكمي للعدد (٢).

– كتابة العدد (٢)

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٤) **مدة النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: النمط **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تطلب المعلمة من الأطفال إحضار بعض من موجودات الروضة بعدد تذكره لهم من (١–٤).

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يكمل النمط العددي (١، ٢) بصورة صحيحة.

التعلم القبلي: الأعداد (٢،١).

أدوات النشاط: بطاقات ملونة، مجموعة دوائر لون أحمر، مجموعة مربعات لون أصفر، بطاقات الأعداد، موجودات صف الروضة، البساط متعدد الفوائد.

الإجراءات:

- تُراجع المعلمة الأطفال بالأعداد (٢،١).
- تذكر المعلمة الأطفال بالأنماط الإيقاعية وتطلب منهمأن يشكلوا نمطاً جسدياً (واقف، جالس، واقف...)، وتطلب منهم أن يغيروا في النمط.
- تقوم المعلمة بتشكيل أنماط من البطاقات الملونة، وتطلب من الأطفال التفكير بتكملة النمط، والطفل الذي يتوصل إلى الحل الصحيح يُعزَّز على ذلك.
- تُغير المعلمة الأنماط على نحو مستمر باستخدام موجودات غرفة الروضة بالإضافة إلى بطاقات الأعداد (٢،١).

مثال على هذا النوع من الأنماط: توزع المعلمة الدوائر والمربعات على نمط معيّن باستخدام البساط متعدد الفوائد؛ كأن تضع في المكان الأول دائرة، وفي الثاني مربع، وفي الثالث دائرة، ثم تسأل الأطفال عن الشكل الهندسي الذي يجب أن يكون في المكان الفارغ، وهكذا...إلخ.

دائرة	مربع	دائرة	؟	دائرة	؟

- بعد الانتهاء تشارك المعلمة الأطفال في الألعاب الحرة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- إكمال النمط العددي (٢،١) بصورة صحيحة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٥) **مدة النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: أصعد الدرج وأنزل عنه بأمان **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: تسأل المعلمة الأطفال عن اللعبة المفضلة لديهم من ألعاب الساحة الخارجية، مع ذكر السبب.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى قوانين الساحة الخارجية، ويلتزم بها.
- يصعد الدرج، وينزله بأمان.
- يستمتع باللعب الآمن.
- يكون صداقات جديدة.
- يعتاد على استخدام العبارات السحرية " لو سمحت، تفضل، شكراً، عفواً،...الخ".
- يتعرف إلى مفهوم المخاطر.
- يتعرف إلى بعض مصادر المخاطر.
- يتجنب بعض مصادر المخاطر.

التعلم القبلي: الغرباء، والبسملة، والأعداد من (١-٢).

أدوات النشاط: السحسيلة، الدرج.

الإجراءات:

- تصطحب المعلمة الأطفال إلى الساحة الخارجية، وتشرح لهم: أهمية عدم التزاحم أثناء الخروج من صف الروضة وتدربهم على ذلك، وأهمية احترام الدور عند الانتظار، وأهمية الانتباه أثناء الركض وعدم التدافع، وأهمية عدم نثر الرمل حتى لا يتطاير ويؤذيهم، وأهمية إعادة الألعاب إلى أماكنها عند الانتهاء. (تمثل المعلمة مع الأطفال المطلوب).
- تناقش المعلمة الأطفال في مخاطر التزاحم أثناء الخروج والدخول وأثناء اللعب،

مستفيدة من خبرات الأطفال السابقة بهذا الخصوص.

- تعود المعلمة الأطفال على قول: بسم الله الرحمن الرحيم، عند صعود السلم أو الدرج، حيث تكون المعلمة قدوة لهم.
- تدرب المعلمة الأطفال على صعود السلم أو الدرج والنزول عنه بسلام، وعد درجات السلم أو الدرج أثناء الصعود مع التركيز على الأعداد من (١–٢).
- تحث المعلمة الأطفال على انتظار الدور وعدم التزاحم أثناء اللعب، مع التركيز على تعويد الطفل على استخدام العبارات السحرية "لو سمحت، تفضل، شكراً، عفواً،...الخ"، على أن تكررها المعلمة ليقتدي بها.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- قوانين الساحة الخارجية.
- صعود الدرج ونزوله بأمان.
- الاستمتاع باللعب الآمن.
- الاعتياد على استخدام العبارات السحرية " لو سمحت، تفضل، شكراً، عفواً،...الخ".
- معرفة مفهوم المخاطر.
- تجنب بعض مصادر المخاطر.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

التقويم الختامي: تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للطفل أثناء الجلسة.

الامتداد: يمكن للمعلمة الرجوع إلى أنشطة رياض الأطفال المحوسبة المتوفرة على منظومة الإديويف على الرابط التالي:**www.elearning.jo**

المراجع:

١– مؤسسة إنقاذ الطفل(٢٠١١). دليل العاملين والمشرفين في مراكز الأهل والأطفال، عمان، الأردن.

٢– وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٣– وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٨). دليل تدريب المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، عمان، الأردن.

٤– وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). المنهاج الوطني التفاعلي: كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٥– هير، جودي (٢٠٠٦). العمل مع الأطفال الصغار (مركز إيمان للتعليم المبكر، مترجمون)، عمان، الأردن.

٦– المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٨). ألعاب من أجل حقوق الإنسان: رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال.

٧– وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٢). تطبيقات تربوية (مستوى أول) لمنهج حقي: ألعب وأتعلم وأبتكر، دار الجمهورية للصحافة، مصر.

٨– حقيبة حكايات سمسم التعليمية (الأهل والمعلمة).

٩– مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (٢٠١٦). ملف المعلم لمادة اللغة العربية

١٠– مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (٢٠١٦). ملف المعلم لمادة الرياضيات

١١– www.ar.wikipedia.org

الجلسة الثانية

تجنب المخاطر في المنزل والبيئة المحيطة

المقدمة:

يمكن تصنيف المخاطر التي قد يتعرض لها الطفل الى فئتين؛ الأولى تتعلق بالمخاطر التي يتعرض لها الطفل داخل البيت، إذ يعد **المطبخ** وأدواته أول المصادر التي تهدد حياة الطفل؛ نظرًا لحب وولع الطفل دون الخامسة إلى اكتشاف كل ماحوله خلال هذه المرحلة. **والحمام** كذلك يعد أحد مصادر الخطر على الأطفال؛ لذا يفضل غلق بابه دائمًا في حالة عدم استخدامه، وعدم ترك أرضيته مبتلة حتى لايتعرض الطفل للانزلاق. أما الفئة الثانية فتتعلق بالمخاطر التي يتعرض لها الطفل خارج البيت مثل مخاطر الطرقات، والغرباء، واللعب في الشارع.

النتاج العام:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى المخاطر المحيطة به ويتجنبها.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحترم الآخرين مهما كان لونهم أو جنسهم.
- يعتاد استخدام عبارة: الحمد لله.
- يكون صداقات جدد.
- يتعرف إلى بعض مصادر المخاطر وكيفية تجنبها.

- يحفظ أغنية: عامر أبداً مو شاطر.
- يشكل لوحات عن تجنب المخاطر.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط): مراجعة الطفل بالمخاطر التي تحيط به، وطرائق تجنبها.

رقم النشاط: (١) **مدة النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: وجوه بالألوان **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تلعب المعلمة مع الأطفال لعبة الحواس الخمسة.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يحترم الآخرين مهما كان لونهم أوجنسهم.
- يتعرف إلى حقه بأن لا يتم التمييز ضده على أساس الجنس (ذكر، أنثى) أو على أساس اللون.
- يعتاد استخدام عبارة: الحمد لله.
- يتعرف إلى كيف يكون جميع الناس مختلفين ولكنهم متساوون.
- يشرك الآخرين في العمل معه.
- يتقبل لون بشرته وشعره.

التعلم القبلي: أجزاء جسم الإنسان.

أدوات النشاط: مرآة، أوراق (بعدد الأطفال) على شكل دائرة مرسوم على كل ورقة وجه، ألوان مائية، خشبية، شمعية.

الإجراءات:

- تنظر المعلمة إلى المرآة وتذكر لون عينيها وشعرها وبشرتها، وتساعدهم حينما ينظرون إلى المرآة على ذكر لون عيونهم وشعرهم، وتناقشهم في أن كل إنسان يختلف عن الآخر في لون عينيه وشعره، جميعها جميلة، وتحمد الله على حسن خلقه وتحث الأطفال على حمد الله وشكره على نعمه.
- توضح المعلمة للأطفال أنه يجب علينا احترام ومحبة بعضنا البعض بغض النظر عن اللون أو الجنس.
- تطلب المعلمة من كل طفل أن يقف أمام المرآة ويصف لون عينيه وشعره وبشرته بمساعدتها ويحمد الله على حسن خلقه.

- تصطحب المعلمة الأطفال إلى ركن الفن، وتوزع عليهم أوراق على شكل دائرة مرسوم عليها وجه وتخبرهم أن هذا الوجه هو وجهك وستقوم بتلوينه ورسمه كما تحب، وتعطيهم ألوان مائية وخشبية وشمعية.
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يعرضوا أعمالهم أمام زملائهم.
- تكتب المعلمة أسماء الأطفال في أعلى لوحاتهم. ويمكن تعليقها في أرجاء الغرفة بعدما تنشف الألوان.
- تطرح المعلمة الأسئلة التالية:
  - هل أحببت رسم وجهك؟
  - هل يوجد اختلاف في رسومات الوجوه؟
  - ماهي هذه الاختلافات؟
  - ماذا لو كنا جميعا متشابهون؟
- توضح المعلمة للأطفال أن لكل شخص شكل خاص به يميزه عن الآخرين، وأن هذا الاختلاف شيء رائع لأنه يجعل الحياة جميلة ومتنوعة ومختلفة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة الطفل لحقه بأن لا يتم التمييز ضده على أساس الجنس (ذكر، أنثى) أو على أساس اللون.
- اعتياد استخدام عبارة: الحمد لله.
- إشراك الآخرين في العمل.
- تقبل الطفل للون بشرته وشعره.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٢) **مدة النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: التحدث عبر الهاتف **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تطرح المعلمة على الأطفال أسئلة منها: هل تتحدثون عبر الهاتف؟ مع من تتحدثون؟ هاتف من تستخدمون؟ لماذا نحتاج لاستخدام الهاتف؟ بمن نتصل عند: حدوث حادث، وجود شخص مريض، تأخر أحد افراد العائلة عن العودة للبيت؟

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتحلى بآداب التحدث عبر الهاتف.

التعلم القبلي: التحية، العلاقات الأسرية.

أدوات النشاط: هاتف أو مجسم هاتف.

الإجراءات:

- تناقش المعلمة الأطفال بآداب التحدث عبر الهاتف، ومنها:
  - ذكر التحية عند بداية الحديث.
  - التعريف بالنفس بالنسبة للمتصل.
  - انهاء المكالمة بشكل لائق.
  - عدم مقاطعة الآخرين عندما يتكلمون وننتظرهم حتى ينتهوا من كلامهم لنقول ما لدينا.
  - استخدام الكلمات السحرية: لو سمحت، شكرا لك، تفضل...الخ.
  - عند طلب المساعدة عبر الهاتف، نحرص على وصف المشكلة بوضوح وتحديد مكان السكن بالضبط.
- توضح المعلمة النشاط للأطفال: حدث حريق كبير في بيت الجيران وسيتصل أبو

أحمد (أحد الأطفال) بالدفاع المدني للتبليغ عنه، وستتولى المعلمة دور رجل الدفاع المدني الذي سيرد على اتصال أبو أحمد.

- تقوم المعلمة وأحد الأطفال بأداء المشهد التمثيلي.
- يقوم الأطفال بتمثيل مشاهد أخرى (مثل: الاتصال بالطبيب لطلب مساعدة مريض، الاتصال لطلب الحديث مع صديق بحيث ترد أمه على الهاتف...الخ) مراعين آداب التحدث عبر الهاتف التي ناقشتهم بها.
- تسأل المعلمة الأطفال: هل أعجبكم النشاط؟ ما أكثر شئ أعجبكم؟ ولماذا؟

التقويم:

الموقف التقويمي:

- التحلي بآداب التحدث عبر الهاتف.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٣) **مدة النشاط:** (٢٠) دقيقة

اسم النشاط: بر الأمان **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: تطرح المعلمة على الأطفال أسئلة منها: أُذكر اسم صديق أو صديقة؟ لماذا تحب هذا الصديق؟ ماذا تلعب معه؟

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يدرك أهمية الأصدقاء في الحياه اليومية.

التعلم القبلي: المخاطر، الأصدقاء.

أدوات النشاط: قطعة قماش أو كرتون رفيعة بطول متر وعرض ٢٠سم، أقلام تخطيط، حبل.

الإجراءات:

- تصطحب المعلمة الأطفال إلى الساحة الخارجية.
- ترسم المعلمة في الساحة خطين متوازيين يفصل بينهما مسافة متر وتضع بينهما قطعة من القماش أو الكرتون.
- تبين المعلمة للأطفال أن هذين الخطين يمثلان ضفتي نهر، وأن قطعة القماش هي جسر بين الضفتين.
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يتخيلوا أنهم جميعاً يسيرون في غابة وأثناء سيرهم شاهدوا هذا النهر، ويجب عليهم أن يعبروا فوق الجسر.
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يتخيلوا أن هذا النهر حقيقي وكبير وفيه ماء كثير، ثم تسألهم: هل تستطيعون أن تعبروا فوق الجسر الرفيع للوصول إلى بر الأمان؟ وما هو شعوركم؟
- تطلب المعلمة من الأطفال الوقوف صفاً لعبور الجسر واحداً واحداً في كل مرة.
- تقف المعلمة في الجهة المقابلة لاستقبال أول طفل يتطوع لعبور الجسر، وتذكره أن يمشي بحذر ويتمهل ويبقى على الجسر.
- تطلب المعلمة من باقي الأطفال تشجيع الطفل الذي يقوم بالعبور.
- تستقبل المعلمة الطفل وتهنئه بالسلامه لأنه وصل إلى بر الأمان وتطلب منه التلويح لأصدقائه على الضفة الأخرى وتطلب منهم أن يقولوا له "حمداً لله على السلامة".
- حين يعبر نصف الأطفال الجسر إلى الضفة الأخرى تقوم المعلمة بحركة مفاجئة بإزالة الجسر، وتسأل

الأطفال أن يتوقعوا ما الذي حدث. ثم تطلب منهم أن يفكروا: ماذا سيحدث الآن؟ كيف سنتصرف؟ تسأل المجموعة التي على بر الأمان: هل ستساعدون أصدقاءكم في الجهة المقابلة؟ كيف؟

ثم تسأل المجموعة التي لم تعبر الجسر: ماذا تتوقعون أن يفعل أصدقاءكم؟ هل تريدونهم أن يساعدوكم؟

ثم تسأل الجميع أن يفكروا: كيف؟

- تسمع المعلمة اقتراحات الأطفال، مثلاً: إحضار حبل.
- تحضر المعلمة حبلاً وتعطيه للأطفال الذين هم على بر الأمان وتطلب منهم أن يحاولوا أن يرموا الحبل لأصدقائهم على الجهة المقابلة (يجب أن يلمس الحبل الخط المحدد للضفة المقابلة لكي تعد المحاولة ناجحة). بشرط أن يلقي الحبل طفل واحد كل مرة ويلتقط الحبل ويعبر النهر من الجهة الأخرى طفلاً واحداً كل مرة.
- تطلب المعلمة من الأطفال تشجيع الطفل الذي يعبر (عليه أن يعبر بسرعة) حتى يعبر الجميع لبر الأمان.
- تشجع المعلمة الأطفال الذين على بر الأمان أن يستقبلوا القادمين من الجهة الأخرى بالترحيب والاحتضان والتهنئة على السلامة وإظهار مشاعر السعادة.
- تجمع المعلمة الأطفال بعد الانتهاء من اللعبه في بر الأمان وتطلب منهم وصف شعورهم وهم معاً الآن على بر الأمان وكيف كان شعورهم قبل أن يعبروا؟
- تسأل المعلمة الأطفال سبب مساعدتهم لبعضهم البعض وفرحتهم بسلامة الجميع (لأنهم أصدقاء وهذا ما يفعله الأصدقاء لبعضهم البعض).

التقويم:

الموقف التقويمي:

- إدراك أهمية الأصدقاء في الحياه اليومية.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

رقم النشاط: (٤) **مدة النشاط:** (٢٥) دقيقة

اسم النشاط: مفهوم المخاطر **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: يستمع الأطفال لأغنية عامر أبداً مو شاطر.

هدف النشاط:

يُتوقع من الطفل أن:

- يتعرف إلى مفهوم المخاطر.
- يتعرف إلى بعض مصادر المخاطر وكيفية تجنبها.
- يميز درجات الحرارة المنخفضة والمرتفعة.
- يتعرف إلى مفهوم بارد وساخن.
- يحفظ أغنية: عامر أبداً مو شاطر.
- يشكل لوحات عن تجنب المخاطر.

التعلم القبلي: المخاطر، الغرباء، التزاحم.

أدوات النشاط: قرص مدمج (CD) أغنية: عامر أبداً مو شاطر، أدوات من ركن المطبخ، معكرونة، ألوان مائية، لاصق، أوراق، البساط متعدد الفوائد، صور(مكعبات ثلج، جليد، بوظة، رجل ثلج، نار، صوبة، فرن، شمس).

الإجراءات:

- تجمع المعلمة الأطفال في حلقة وتعرض أمامهم كبريت وسكين وأدوات من ركن المطبخ.
- تعرف المعلمة الأطفال ببعض الأدوات الخطرة التي يؤدي اللعب بها إلى الإصابة بالمخاطر، وذلك عن طريق طرح الأسئلة والمناقشة دون استخدام أسلوب النهي.
- تشكل المعلمة مع الأطفال لوحات عن تجنب المخاطر باستخدام الأوراق واللاصق والمعكرونة وألوان لصبغ المعكرونة.
- تعرض المعلمة على الأطفال أشياء باردة وأخرى ساخنة، وتطلب من الأطفال تمييز درجات الحرارة (ساخن، بارد) مع أخذ الحيطة والحذر.
- تعرض المعلمة للأطفال البساط متعدد الفوائد، بحيث تقسم البساط إلى عمودين وخمسة صفوف،

وتكتب في الصف الأول كلمة بارد وكلمة ساخن، وتوزع على الأطفال بطاقات صور تعبر عن بارد وساخن وتطلب من الأطفال تصنيف هذه الصور في المكان الصحيح.

بارد	ساخن
صورة مكعبات ثلج	صورة نار
صورة جليد	صورة صوبة
صورة بوظة	صورة فرن
صورة رجل ثلج	صورة شمس

- توزع المعلمة سجل القراءة على الأطفال بعد أن تكتب اسم كل طفل على السجل ثم توزع عليهم قصصًا وتخبرهم أن يطلبوا من أحد أفراد الأسرة قراءة القصة لهم وتنبههم إلى ضرورة المحافظة على القصة وإعادتها إلى المدرسة في اليوم التالي ليصار إلى توزيع قصة جديدة لهم.
- تغني المعلمة مع الأطفال أغنية:عامر أبداً مو شاطر.
- تساعد المعلمة الأطفال في إعداد حقائبهم استعداداً للمغادرة، وتودعهم، وتشجعهم على الحضور في اليوم التالي.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة بعض مصادر المخاطر وكيفية تجنبها.
- تمييز درجات الحرارة المنخفضة والمرتفعة.
- حفظ أغنية: عامر أبداً مو شاطر.
- تشكيل لوحات عن تجنب المخاطر.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

التقويم الختامي: تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للطفل أثناء الجلسة.

الامتداد: يمكن للمعلمة الرجوع إلى أنشطة رياض الأطفال المحوسبة المتوفرة على منظومة الإديويف على الرابط التالي: **www.elearning.jo**

المراجع:

١- مؤسسة إنقاذ الطفل(٢٠١١). دليل العاملين والمشرفين في مراكز الأهل والأطفال، عمان، الأردن.

٢- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٣- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٨). دليل تدريب المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، عمان، الأردن.

٤- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). المنهاج الوطني التفاعلي: كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

٥- هير، جودي (٢٠٠٦). العمل مع الأطفال الصغار (مركز ايمان للتعليم المبكر، مترجمون)، عمان، الأردن.

٦- المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٨). ألعاب من أجل حقوق الإنسان: رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال.

٧- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٢). تطبيقات تربوية (مستوى أول) لمنهج حقي: ألعب وأتعلم وأبتكر، دار الجمهورية للصحافة، مصر.

٨- حقيبة حكايات سمسم التعليمية (الأهل والمعلمة).

٩- مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (٢٠١٦). ملف المعلم لمادة اللغة العربية

١٠- مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (٢٠١٦). ملف المعلم لمادة الرياضيات

١١- **www.ar.wikipedia.org**

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (١)　　　　**زمن النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: الذكاء المتعدد　　　　**الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: يناقش الميسر المتدربات بخبرتهن حول مفهوم الذكاء المتعدد، ومن لديها خبرة حول هذا الموضوع.

هدف النشاط:

يتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على مفهوم الذكاء المتعدد.
- تتعرف على أنواع الذكاء المتعدد.
- تتعرف على طرق تنمية أنواع الذكاء الموجود لدى طفلها.

التعلم القبلي: الخصائص النمائية لأطفال الروضة.

أدوات النشاط: بطاقات عليها صور وأوصاف لبعض أنواع الذكاءات، بطاقات ملونة، أقلام تخطيط، لاصق، مغلف.

الإجراءات:

- يطلع الميسر المتدربات على المفاهيم والمواضيع الأساسية التي سيتعرف عليها الأطفال هذا اليوم:

- يستمع ويردد سورة الفيل.
- يتعرف على أسماء الحيوانات.
- يصنف الحيوانات إلى حيوانات أليفة وحيوانات غير أليفة.
- العدد (٣).
- حرف المد (ي).

- يقسم الميسر الأمهات إلى مجموعات، ويعطي كل مجموعة بطاقة عليها وصف لذكاء وعليهن معرفته.

- يعيد الميسر قراءة الأوصاف ونوع الذكاء الذي ذكر على مسمع المتدربات.
- يسجل الميسر نوع الذكاء الذي ذكرته المتدربات.
- يلصق البطاقات وأنواع الذكاءات المذكورة كما قيلت.
- بعد أن ينتهي الميسر من عرض أنواع الذكاءات يعود إلى البطاقات ويتأكد مع المتدربات من أن تسمية الذكاء كانت صحيحة.
- يوزع الميسر بطاقات ملونة على المتدربات بشكل فردي.
- يوضح الميسر المهمة المطلوبة من المتدربات، وهي: ذكر القدرات التي يتميز بها طفلها مثل الحفظ السريع، استخدام الحاسوب، القفز واللعب والجري، المجاملات والتواصل الاجتماعي،...إلخ.
- يتابع الميسر المتدربات أثناء تنفيذ المهمة.
- تعرض المتدربات أعمالهن للوصول إلى مفهوم الذكاء المتعدد.
- يناقش الميسر المتدربات بمفهوم الذكاء المتعدد، ويستعرض أنواعها بإيجاز.
- يعرض الميسر على المتدربات مغلف مغلق دون إخبارهن ما فيه (علماً أنه يحوي بطاقة مكتوب فيه جملة "الذكاء البصري المكاني") ويخبرهن: "هذا المغلف ستأخذه وتعرف ما فيه المتدربة الأسرع في حل المتاهة التي سيتم إعطائها لكن الآن"، ويضعه أمام أعينهن.
- يوزع الميسر على المتدربات ورقة عمل (١/أ) "المتاهة" ليقمن بحلها، ومن تصل أسرع تركض نحو المغلف السحري وتأخذه.
- يطلب الميسر من المتدربة الفائزة فتح المغلف السحري، وسحب البطاقة الموجودة فيه "الذكاء البصري المكاني" وعرضها على المتدربات.
- يناقش الميسر المتدربات بمفهوم الذكاء البصري المكاني ويعطي أمثلة عليه، ثم يربط اللعبة التي لعبنها "المتاهة" بهذا النوع من الذكاء، وكيفية تنمية هذا الذكاء، والاستفادة منه في تنمية أنواع الذكاء الاخرى.
- يناقش الميسر المتدربات بما تبقى من أنواع الذكاء المتعدد بصورة مفصلة (بالاستعانة

بالصور الموجودة في نشرة رقم (١/ب)، مع ربط كيفية الاستفادة من قدرات الأطفال في تنمية أنواع الذكاء المختلفة فمثلاً لطفل يتمتع بالقدرات على القفز والجري (الذكاء الحركي) يمكن تنمية القدرات اللغوية (الذكاء اللغوي) لديه من خلال الألعاب التي تعتمد على القفز والجري مثل سجادة الحروف، وحجلة الأعداد...وهكذا.

- يعرض الميسر جميع أنواع الذكاء ويُعرّف المتدربات بها، مع التأكيد على أن الطفل قد يمتلك نوع واحد من الذكاء أو عدة أنواع، نشرة رقم (١/ب) الذكاء المتعدد.

التقويم

الموقف التقويمي: معرفة مفهوم الذكاء المتعدد وأنواعه وطرق تنميته لدى الأطفال.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: سلم تقدير لفظي.

المعايير	ممتاز	جيد جداً	جيد	متدني
توضح مفهوم الذكاء				
توضح أهمية نظرية الذكاءات المتعددة				
تذكر أنواع من الذكاء				
تبين أهمية مراعاة الفروق الفردية				
توضح طرق تنمية الذكاء عند الطفل				

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٢) **زمن النشاط:** (٢٥) دقيقة

اسم النشاط: نصائح **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: مراجعة المتدربات بمفهوم الذكاء المتعدد، وأنواع الذكاء المتعدد.

هدف النشاط: يُتوقع من المتدربة أن:

- تعطي نصائح لتنمية الذكاء المتعدد لدى طفلها من خبراتها الحياتية.

التعلم القبلي: مفهوم الذكاء المتعدد، أنواع الذكاء المتعدد.

أدوات النشاط: بطاقات كرتون صغيرة ملونة، أوراق عرض (Flip Chart)، أقلام تخطيط، لاصق.

الإجراءات:

- يلصق الميسر ورقة عرض (Flip Chart) على الحائط.
- يوضح الميسر المهمة للمتدربات (كتابة نصيحة لتنمية الذكاء المتعدد لدى أطفالهن على بطاقة الكرتون الملون ثم إلصاقها على ورقة العرض (Flip Chart) الملصقة على الحائط).
- يتابع الميسر المتدربات أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة.
- يناقش الميسر المتدربات بالنصائح المقدمة، ويتم الإضافة عليها.

التقويم:

الموقف التقويمي: قدرة المتدربة إعطاء نصائح لتنمية الذكاء المتعدد لدى الأطفال من خلال خبراتها الحياتية.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: طرح أسئلة وتقديم تغذية راجعة.

يطرح أسئلة منها: ما النصائح التي يمكن تقديمها لتنمية الذكاء المتعدد لدى الأطفال؟

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٣) **زمن النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: دمى الحيوانات والأقنعة **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: يناقش الميسر المتدربات بأنواع الحيوانات الأليفة وغير الأليفة.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعلم كيفية صناعة دمى الحيوانات من أكياس النايلون.
- تتعرف إلى كيفية صناعة أقنعة الحيوانات المختلفة.

التعلم القبلي: الحيوانات الأليفة وغير الأليفة.

أدوات النشاط: أكياس نايلون، خيوط، أزرار، كرتون ملون، مقص، أقلام تخطيط، لاصق، فوم، مطاط، كؤوس بلاستيكية، ماصات (شلمونات)، طبق كرتون.

الإجراءات:

- يصنع الميسر أمام المتدربات:

أ- دمية لحيوان يختاره باستخدام أكياس النايلون.

ب- قناع لحيوان آخر يختاره (يرسم الميسر وجه حيوان على كرتون، ويضع ملامح الوجه عليه، ويقص شكل العيون باستخدام المشرط، ثم يقوم بتلوينه حسب شخصية الحيوان المقترحة، ويثقب أطراف القناع الجانبية لوضع المطاط عليه).

- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: صنع دمى الحيوانات باستخدام أكياس النايلون.

المجموعة الثانية: صنع أقنعة الحيوانات.

- يوزع الميسر المواد على المتدربات (أكياس النايلون، أزرار، مقص، أقلام تخطيط، لاصق...إلخ).
- يطلب الميسر من المتدربات صناعة دمى أكياس النايلون لأي حيوان يختزنه، باستخدام المواد المتوفرة بالطريقة التي تم شرحها سابقاً.
- تعرض المجموعات عملها وتناقشه مع المجموعات الأخرى.
- ملاحظة: يحتفظ الميسر بالدمى والأقنعة لاستخدامها في الأنشطة اللاحقة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة كيفية صناعة أقنعة الحيوانات وصنعها.

الاستراتيجية: التقويم المعتمد على الأداء.

الأداة: سجل وصف التعلم.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٤) **زمن النشاط:** (٢٥) دقيقة

اسم النشاط: أنا وطفلي نتحدث عبر الهاتف **الجلسة:** الأولى

المقدمة:

التهيئة والتحفيز:

- يطلب الميسر من المتدربات العودة إلى الماضي لتذكر طفولتهن والتحدث عن وسائل الاتصال في ذلك الوقت، الهاتف، التلفاز، الرسائل، ويطلب منهن مقارنة وسائل الاتصال في ذلك الوقت بما يعايشه الأطفال اليوم من وسائل اتصال حديثة.
- يؤكد الميسر في نهاية النقاش على أن استخدام وسائل الاتصال الحديثة لا يغني عن ضرورة اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي الإنساني مثل الطريقة المناسبة للتحدث عبر الهاتف لأغراض مختلفة، وضرورة اكتساب أطفالنا لهذه المهارات.

هدف النشاط: يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على أهمية وسائل الاتصال بالنسبة للأطفال.

التعلم القبلي: مجسم هاتف أرضي، الاتصال والتواصل.

أدوات النشاط: مجسم على شكل هاتف.

الإجراءات:

- يطلب الميسر من المتدربات التطوع لتمثل معه دور رجل الدفاع المدني ويمثل الميسر دور الطفل المتصل للتبليغ عن حادث. (يلعب الميسر دور طفل مرتبك لا يستطيع التواصل بشكل جيد)
- يؤدي الميسر والمتدربة لعب الأدوار بشكل يبين عدم قدرة الطفل على إيصال المعلومات بشكل جيد وفشله في القدرة على طلب المساعدة.
- يطلب الميسر من المتدربات العمل بشكل ثنائي والاتفاق على موقف بين طفل وشخص كبير عبر الهاتف.(تحاول المتدربات تمثيل ما يفعله أطفالهن عند الحديث عبر الهاتف).
- يناقش الميسر المتدربات في المشاهد التي تم تقديمها وتسجل ملاحظات المتدربات في عمودين: متى كان تواصل الطفل مناسبا؟ متى كان تواصل الطفل غير مناسب؟
- يناقش الميسر المتدربات أهمية إكساب الطفل مهارات التحدث عبر الهاتف لأغراض مختلفة مثل التعريف بنفسه، وتحديد ماذا يريد أن يطلب ووصف الحدث الذي يتحدث عنه بدقة ووصف المكان

المتواجد فيه والاستماع الجيد لما يقوله له الآخرين عبر الهاتف.

- يشجع الميسر المتدربات على تدريب أطفالهن على اكتساب هذه المهارات من خلال لعب الأدوار في البيت.

التقويم:

الموقف التقويمي: معرفة أهمية وسائل الاتصال بالنسبة للأطفال.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: طرح أسئلة شفوية وتقديم تغذية راجعة.

التقويم الختامي:

يطرح الميسر مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للمتدربة خلال اليوم التدريبي.

الامتداد:

تكليف المتدربات بالبحث عن المقصود بالذكاء المتعدد، وأنواعه وكيفية تنميته لدى الأطفال.

المراجع:

١- هير، جودي (٢٠٠٦). العمل مع الأطفال الصغار (مركز إيمان للتعليم المبكر، مترجمون)، عمان، الأردن.

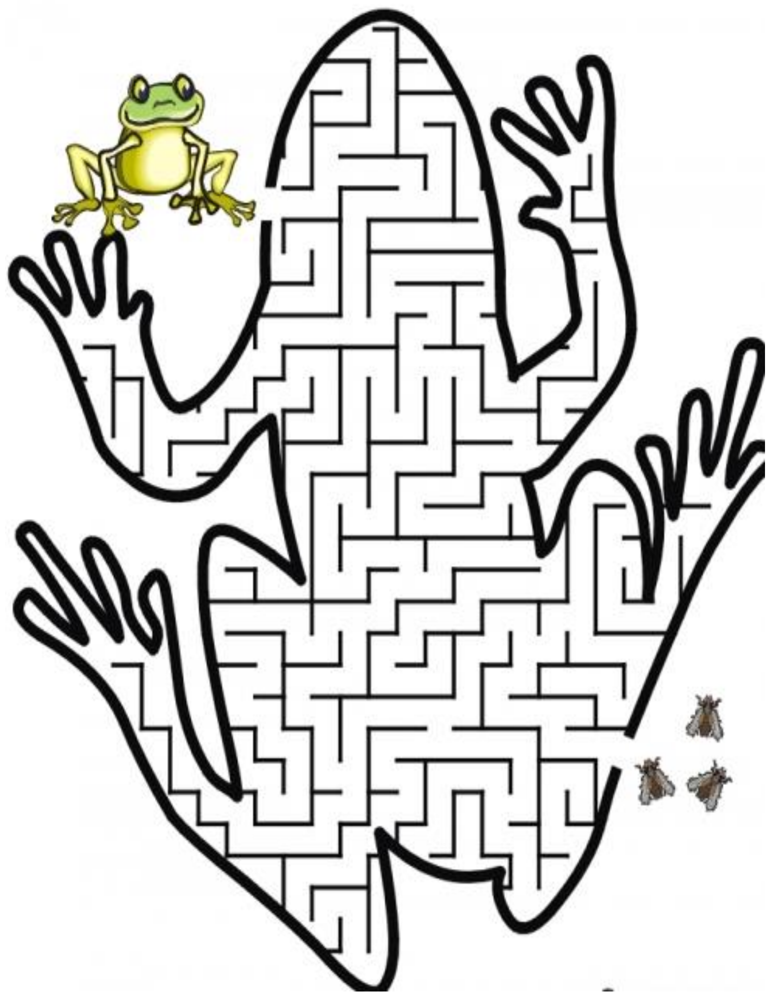
٢- المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٨). ألعاب من أجل حقوق الإنسان: رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال.

٣- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٢). تطبيقات تربوية (مستوى أول) لمنهج حقي: ألعب وأتعلم وأبتكر، دار الجمهورية للصحافة، مصر.

الإطار النظري والنشرات

نشرة رقم (١/أ): المتاهة

من يصل أولاً إلى حل المتاهة سيتعرف إلى نوع من أنواع الذكاء.



نشرة رقم (١/ ب)

الذكاء المتعدد

الذكاء عند "هاورد جاردنر" هو الإمكانية الكامنة البيوسيكولوجية لمعالجة المعلومات التي تنشط ضمن إطار ثقافي لحل المشكلات أو إبداع إنتاج ذي قيمة في مجتمع ما، فالذكاء ليس مادة قابلة للمشاهدة أو العد، بل هو –على الأرجح– مقومات كامنة في الخلية العصبية في الدماغ قد يتم أو لا يتم تنشيطها. وعليه، فإن الذكاء المتعدد هو:

- القدرة على خلق منتج مؤثر، أو تقديم خدمة ذات قيمة في الثقافة.
- نظام من المهارات التي تجعل من الممكن للشخص حل مشكلات في الحياة.
- إمكانية إيجاد، وخلق حلول للمشكلات التي تحوي مجموعة معارف جديدة.

أنواع الذكاء

- الذكاء الرياضي.
- الذكاء الانفعالي–الاجتماعي.
- الذكاء البصري–المكاني.
- الذكاء الموسيقي–الايقاعي.
- الذكاء الجسمي–الحركي.
- الذكاء اللغوي–اللفظي.

نوع الذكاء	الوصف	كيف نكتشفه	يمكن تطويره من خلال...
الرياضي	– القدرة على التمييز بين الأنماط المنطقية والعددية والقدرة على حل المعادلات	– يكثر من طرح الأسئلة (كيف، لماذا). – يحب أن يصنف ويحلل المعلومات	– الأحاجي وحلها. – أنشطة المقارنة. – إجراء العمليات الحسابية.

	الرياضية أو مشاكل الحياة المختلفة.	ويفهمها.	– حل المشكلات البيئية. – التنبؤ بالمستقبل. – المشاريع العملية.
الانفعالي-الاجتماعي	– القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، ويتمثل في الذين يجذبون الناس، ويتفاعلون معهم كالمعلمين والأطباء.	- يفضل العمل مع الآخرين. - يبادر بالحديث مع معلمته عن أخبار أسرته. - يتبادل أشياءه الخاصة مع أقرانه. - يشترك باللعب متقيداً بالقوانين. - يتعاطف مع أقرانه. - يشارك أقرانه اللعب في الأركان. – يبادر بالحديث عن أسرته.	– لعب الأدوار. – التعلم التعاوني. – تقييم الزملاء. – تشكيل فرق لحل المشاكل.
الذكاء البصري-المكاني	يتطلب الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الفني، ويتضمن الحساسية تجاه الألوان، والخطوط، والأشكال.	– يحب البيئة الغنية بالصور والملصقات المصورة والأشياء المتحركة. – يمكن تنمية ذكائه بالسماح له بالرسم والتنظيم وفن تشكيل الورق وعمل المتاهات	– تنظيم البيئة المادية – الألعاب البصرية–المكانية. – تصميم مجسمات.

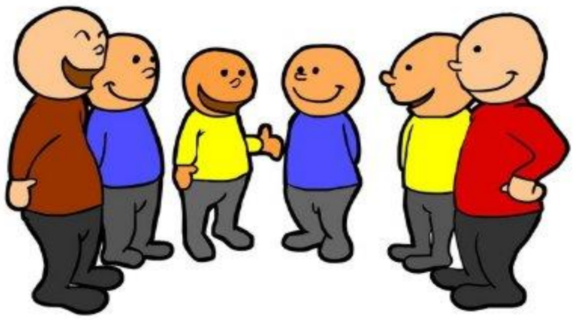
		ولوحات الحائط. – نجذب انتباهه بأسئلة تدور حول تصور أو تخيل.	
الذكاء الموسيقي–الايقاعي	– القدرة على ترجمة الأصوات الطبيعية أو الأصوات التي يتصورها في عقله الى أنماط موسيقية. – القدرة على الرقص الإيقاعي، والتصفيق الجماعي، والتلحين والعزف، وابتكار ألعاب وأغاني إيقاعية.	– الإحساس بالأصوات والتجاوب معها. يمكن جذب انتباهه بطرح الأسئلة (كيف تسمع كذا) وباستخدام المؤثرات الخاصة لبدء الفعالية.	– الألعاب الموسيقية. – الأداء الموسيقي. – تلحين الكلام. – تحويل قصة قصيرة إلى قطعة موسيقية. – الاستماع إلى أصوات الطبيعة ثم توظيفها في العملية التعليمية.
الذكاء الجسمي-الحركي	– القدرة على التحكم في حركات جسده، وتوصيل ما يريد من خلال التعابير والحركات الجسدية. – حب الرقص والتمثيل وتسلق الجبال وركوب الدراجات والألعاب الرياضية وأعمال	- يحب الحركة والرياضة. - يكره الجلوس لفترات طويلة.	- تغيير أماكن الجلوس والأشياء. - استخدام التعبيرات الجسدية. - ممارسة الأعمال اليدوية (أعمال الخشب والفخار).

	البناء والزراعة.		
الذكاء اللغوي- اللفظي	- القدرة العالية على استخدام اللغة وبلورة الأفكار. - يحب الكلام ورواية القصص والمناقشة وإلقاء النكات.	- لديه حس الدعابة. - يحب القراءة والكتابة. - أجذب انتباهه من خلال طرح أسئلة، مثل: ما رأيك، عبر عن.	- المشاركة والدخول في المناقشات. - التفاعل ضمن المجموعة. - إلقاء الخطب. - الكتابة الإبداعية. - ابتكار أحجيات. - استخدام الدعابة وإلقاء النكات.

صور داعمة للتعرف إلى بعض أنواع الذكاء:



الذكاء الموسيقي



الذكاء الانفعالي الاجتماعي

الذكاء الجسدي الحركي



الذكاء اللغوي

بطاقات الذكاء: أي الذكاءات أنا:

يكثر من طرح الأسئلة (كيف ولماذا)، يحب أن يصنف ويحلل المعلومات ويفهمها. يحل الأحاجي، يجري العمليات الحسابية.

يفضل العمل مع الآخرين. يبادر بالحديث مع معلمته عن أخبار أسرته. يشترك باللعب متقيداً بالقوانين. يتبادل أشياءه الخاصة مع أقرانه ويتعاطف معهم.

لديه القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها ، يفضل العمل مع الآخرين. يحب لعب الأدوار

لديه القدرة على ترجمة الأصوات الطبيعية أو الأصوات التي يتصورها في عقله الى أنماط موسيقية. لديه القدرة على الرقص الإيقاعي، والتصفيق الجماعي، والتلحين والعزف، وابتكار ألعاب وأغاني إيقاعية.

لديه القدرة على التحكم في حركات جسده، وتوصيل ما يريد من خلال التعابير والحركات الجسدية، يحب الرقص والتمثيل وتسلق الجبال وركوب الدراجات والألعاب الرياضية وأعمال البناء والزراعة.

يحب الكلام ورواية القصص والمناقشة وإلقاء النكات، لديه حس الدعابة، يحب القراءة والكتابة. إذا أردت أن تجذب انتباهه إطرح عليه أسئلة، مثل: ما رأيك؟، عبر عن؟.

الجلسة الثانية

الحيوانات

المقدمة

طريقة سرد القصة لها أهميتها، تماماً كما الحال في تقديمها؛ فالأطفال يتشوقون لمعرفة كيف تنتهي أحداث القصة. وهنا تكمن متعتهم، ولذا ينبغي أن تكون نهاية القصة واضحة وسعيدة.

النتاج العام للجلسة:

– تتعرف على أهمية سرد القصة للأطفال.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على أهمية سرد القصة للأطفال.
- تستخدم استراتيجية سرد القصة في سرد قصة مقترحة.
- تشكل حرف (ي) بطرائق مختلفة.
- تتعرف على طرائق الاستفادة من موجودات البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ي).
- تتعرف على أساليب تعليم الأطفال المفاهيم المختلفة (كبير–صغير، طويل–قصير، يمين–يسار...إلخ) باستخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة.

- تصنف الحيوانات إلى أليفة وغير أليفة.
- تذكر فوائد الحيوانات.
- تتعرف على قواعد الأمن والسلامة في التعامل مع الحيوانات الأليفة المحيطة بها.
- تذكر عدد أرجل الحيوانات التي تعرض عليها.
- تتعرف أساليب تعلم الأطفال للمفاهيم المختلفة.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط):

مناقشة المتدربات بكيفية سرد القصة وأهميته ذلك للأطفال.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم	
الموضوع الفرعي: الحيوانات	
رقم النشاط: (١)	**زمن النشاط:** (٣٠) دقيقة
اسم النشاط: سرد قصة	**الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: يكلف الميسر إحدى المتدربات بسرد قصة مما تحفظه من القصص الشعبية.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على أهمية سرد القصة للأطفال.
- تستخدم استراتيجية سرد القصة في سرد قصة مقترحة.

التعلم القبلي: الحيوانات الأليفة وغير الأليفة.

أدوات النشاط: دمى الحيوانات التي صنعت في النشاط السابق، أقنعة الحيوانات التي صنعت في النشاط السابق، قصة.

الإجراءات:

- يدير الميسر نقاشاً مع المتدربات حول أهمية سرد القصة للأطفال، ويكتب الأفكار التي يتم التوصل

لها على السبورة، نشرة رقم (١/ أ).

- يكلف الميسر المتدربات بسرد قصة عن الحيوانات، مثل: قصة "الفأر يحل المشكلة" أدناه، أو قصة من القصص التي تحفظها المتدربات باستخدام الدمى والأقنعة التي تم صنعها في النشاط السابق.

الفأر يحلّ المشكلة: سار الخروف في المزرعة يلهو، ويلعب، ويتنقّل من مكان إلى مكان، جاراً وراءه حبله المربوط بعنقه، وبينما هو في حالته تلك، وإذا بالحبل يعلق في جذع شجرة.

شدّ الخروف الحبل فلم يستطع الإفلات، وكلّما دار حول الجذع محاولاً تخليص نفسه، قصر الحبل، وازدادت الأمور تعقيداً.. صاح الخروف مستغيثاً: ماء.. ماء..ماء... أيّها الحصان.. أيّتها البقرة.. أيّها الكلب الصديق.. تعالوا إليّ.. أنقذوني..النجدة...النجدة.

جاء الحصان وأمسك بالحبل، وصار يشدّ. أقبل الكلب ينبح ملبيّاً النداء، وصار يشدّ. قدمت البقرة متثاقلة، متسائلة: ماذا حلّ بالخروف؟ وعندما عرفت الخبر، بادرت إلى تقديم مساعدتها وصارت تشد.

كلّ الحيوانات القوية لم تبخل ببذل الجهد.. لكن دون فائدة.

خرج الفأر الصغير من وكره مستطلعاً الخبر.. قال: ما هذه الجَلَبَة؟

قالوا:إنّ الحبل المربوط إلى عنق الخروف قد لُفَّ حول جذع الشجرة، ولم تستطع عضلاتنا القوية قطعه.

أجاب الفأر:أنا أحلّ المشكلة.

قهقه الجميع باستخفاف: ها.. ها.. ها.. أنتَ؟..أنتَ؟

ابتسم الفأر، ثم قفز إلى الحبل وبدأ يقرضه بأسنانه.

وبعد لحظات كان الخروف يسير برفقة الحصان والبقرة والكلب، عائداً إلى المزرعة.

- يطلب الميسر من المتدربات إعادة سرد القصة باستخدام الدمى التي صنعنها.
- يقوم الميسر بمناقشة الطريقة الصحيحة لسرد القصة مع المتدربات. نشرة رقم (١/ب) كيفية سرد القصة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات طريقة سرد القصة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: سجل وصف التعلم.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٢) **زمن النشاط**: (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: حرف (ي). **الجلسة**: الثانية

المقدمة:

التهيئة والتحفيز: مراجعة الحروف التي أعطيت في الأيام السابقة.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تشكل حرف المد (ي) بطرائق مختلفة.
- تتعرف على الطريقة الصحيحة للفظ حرف المد (ي).
- تتعرف على طرائق الاستفادة من موجودات البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ي).

التعلم القبلي: الحروف السابقة مثل(ا) و(و).

أدوات النشاط: معجون، بطاقة حرف (ي) مفرغ، قيطان أحذية، بطاقة حرف (ي) مثقب، حرف (ي) مكتوب بورق الزجاج، ألوان مائية أو خشبية أو شمعية، صندوق الرمل.

الإجراءات:

- يسرد الميسر على المتدربات قصة حرف المد (ي) المعدة مسبقاً مطبقاً خطوات سرد قصة الحرف كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال. مثال: ذهب سمير السمين وصديقه منير النحيف إلى النادي للعب، وفي الطريق تعثر منير النحيف وأوشك على السقوط، إلا أن سمير السمين أمسك به ضاحكاً، وقال: لو أنني أنا الذي سقطت ماكان باستطاعتك أن تمسكني...وتابعا المسير.
- يطبق نشاط الوعي الصوتي لتعريف المتدربات بصوت حرف (ي) وفق الإجراءات الآتية:
- تعرض المعلمة صورة (طريقُ) وتقول: الآن سنتعرف على صوت حرف المد (ي).

- تعرض المعلمة صورة (طريق) وتنطقها مرة واحدة.
- تنطق المعلمة صوت حرف (ي) الموجود في كلمة (طريق) وهو (ي) وتلفظ صوت حرف (ي) وحده ثلاث مرات.
- يعرض الميسر على المتدربات بشكل فردي بطاقة حرف المد (ي) المكتوب بورق الزجاج ويطلب منهن تمرير أصبع السبابة عليه وتلمسه، ويناقشهن بأهمية هذه العملية للطفل من حيث تنمية حاسة اللمس، وتنمية العضلات الدقيقة.
- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات:

المجموعة الأولى: استخدام حرف (ي) المثقب وقيطان الأحذية لشك القيطان داخل الثقوب.

المجموعة الثانية: تلوين حرف (ي) المفرغ.

المجموعة الثالثة: تشكيل حرف (ي) بالمعجون.

- يجهز الميسر المواد ويوزعها على المجموعات.
- يتابع الميسر المجموعات أثناء تنفيذ المهمات.
- تعرض المجموعات عملها وتناقشه.
- يطلب الميسر من كل متدربة كتابة حرف (ي) في صندوق الرمل، ويناقش أهمية هذه العملية للطفل.
- يناقش الميسر المتدربات بكيفية استخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ي).

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات طرق تشكيل الحرف.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: السجل القصصي.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٣) **زمن النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: هيا نلعب. **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: مناقشة المتدربات ببعض المفاهيم التي يمتلكها الأطفال.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على أساليب تعليم الأطفال المفاهيم المختلفة (كبير–صغير، طويل–قصير، يمين–يسار...إلخ) باستخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة.

التعلم القبلي: الحروف السابقة مثل)ا، و).

أدوات النشاط: ماصات (شلمونات)، بذور متنوعة، مجسمات خضار وفاكهة، مجسمات حيوانات، خيوط صوف عدة ألوان، أزرار، أقلام تخطيط، أواني بلاستيكية (صحون، ملاعق، شوك، علب كرتونية فارغة (مثل باكيت محارم ورقية،...إلخ))، لاصق، أوراق بيضاء، قطع كرتون ملونة، أوراق شجر.

الإجراءات:

- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات.
- يوزع الميسر المواد على المتدربات، ويطلب منهن توظيفها في المفاهيم اللغوية لهذه الوحدة، مثل: أسماء المواد والحروف التي تبدأ بها، وتوظيفها في المفاهيم الرياضية، مثل: كبير–صغير، طويل–قصير، تحت–فوق، يمين–يسار، تحديد أو رسم الأعداد من ١ إلى ٣، الألوان.

- يناقش الميسر المجموعات بعملها.

يوضح الميسر أساليب تعليم المتدربات المفاهيم المختلفة، باستخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة به.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- أساليب تعليم الأطفال المفاهيم المختلفة (كبير–صغير، طويل–قصير، يمين–يسار...إلخ) باستخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة.

الاستراتيجية: التواصل.

الأداة: سجل وصف سير التعلم.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: الحيوانات

رقم النشاط: (٤) **زمن النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: أحب الحيوانات **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: مناقشة المتدربات بالحيوانات الأليفة وغير الأليفة. من تربي حيوان أليف في بيتها، وكيف تعتني به.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تذكر فوائد الحيوانات.
- تتعرف على قواعد الأمن والسلامة في التعامل مع الحيوانات الأليفة المحيطة به.
- تذكر عدد أرجل الحيوانات التي تعرض عليها.
- تتعرف أساليب تعلم الأطفال للمفاهيم المختلفة.

التعلم القبلي: الحروف السابقة مثل (ا) و(و).

المواد والأدوات: قطع من الصوف، قطع من الجلد، حذاء، حزام، حقيبة، مجموعة من الملابس الشتوية الصوفية، ريش، صور لحوم، حليب جاف، صور لبنة، صور جبنة.

الإجراءات:

- يجلس الميسر مع المتدربات على شكل حلقة.
- يعرض الميسر صور للكائنات الحية الأليفة، مثل الخروف، الماعز، الأبقار، الدجاج،...إلخ.
- يسأل الميسر المتدربات عن أسماء الحيوانات التي تعرض عليهن، وماذا يغطي جسمها،

وماذا نستفيد منها، وكم عدد أرجل الحيوانات المعروضة، ويستمع الميسر إلى خبرات المتدربات في هذا المجال.

- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات ويوزع عليهن صوراً لبعض الحيوانات (بقرة، خروف، ماعز...إلخ) والأشياء التي نستفيدها منها (حقيبة، حذاء، لحوم، جبنة، لبنة...إلخ)، ويكلفهم بربط صورة الشيء الذي نستفيده منه مع صورة الحيوان.
- يكلف الميسر المتدربات بعرض أعمالهن ومناقشتها.
- يوضح الميسر للمتدربات أساليب تعليم الأطفال مفهوم الحيوانات الأليفة وغير الأليفة باستخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات بأساليب تعلم الأطفال للمفاهيم المختلفة.
- معرفة المتدربات بفوائد الحيوانات.

الاستراتيجية: الورقة والقلم.

الأداة: اختبار قصير.

من خلال أسئلة مثل:

- أعطي أمثلة على الحيوانات أليفة وغير أليفة.
- ما قواعد الأمن والسلامة في التعامل مع الحيوانات الأليفة المحيطة بها.
- ما الأساليب التي نستخدمها لتعليم مفاهيم الحيوانات المختلفة.

التقويم الختامي: يطرح الميسر مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للمتدربة أثناء اليوم.

الامتداد: مساعدة المتدربة طفلها في تنفيذ المهمة البيتية.

المراجع:

١- مؤسسة إنقاذ الطفل(٢٠١١). دليل العاملين والمشرفين في مراكز الأهل والأطفال، عمان، الأردن.

٢- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٧). الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، عمان، الأردن.

المهمة البيئية

الوحدة الثالثة/١

الحيوانات

مهام ممتعة للطفل في البيت

- تصطحب الأم طفلها إلى حديقة الحيوانات أو الطيور أو أي مزرعة قريبة للتعرف على أشكال الحيوانات والطيور، وأسمائها، وأماكن عيشها، وغذائها.
- تحث الأم طفلها على مشاهدة أفلام وثائقية عن الحيوانات والطيور وتستعين بقناة "ناشونال جيوغرافك" ليتعرف على الحيوانات التي لا يراها دائماً.
- تسمح الأم للطفل –إن أمكن– اقتناء حيوان أليف، مثل: صوص، أو سلحفاة، أو أرنب، أو عصفور؛ حتى يعتاد على وجود الحيوانات الأليفة، ويتعلم كيفية العناية بها، والفرق بينها مما ينمي لديه القدرة على تحمل المسؤولية وحب المشاركة.
- تشجع الأم طفلها على وضع بقايا الخبز للعصافير أو الحيوانات.
- تشجع الأم طفلها على وضع ماء في وعاء للعصافير أو الحيوانات.
- تشارك الأم طفلها مراقبة حركة النحل في الربيع والصيف والتحدث عنها.
- تشجع الأم طفلها على تنفيذ ورقة العمل رقم (١٢).
- تقرأ الأم أو أحد أفراد الأسرة القصة التي أحضرها الطفل من المدرسة وتسجل اسم القصة واسم المؤلف وتوقع على السجل.



الإطار النظري والنشرات

نشرة رقم (١/أ) سرد القصة.

تمثل تنمية القراءة لدى الأطفال مطلباً تربوياً وثقافياً نظراً لما يتسم به عالم اليوم من انفجار معرفي سريع ومتغير لم يعد التعليم الرسمي كافياً لمواكبته. كما يمكن للقراءة أن تساعد الطفل في عملية النمو من جميع جوانبه، وخاصة النمو الاجتماعي والعاطفي والإدراكي والجسمي.

تأثير القراءة على جوانب نمو الطفل:

١. **النمو الجسمي**

تخفف عبء الحياة الروتينية وتشعرهم بالارتياح وخاصة بعد مجهود اللعب أو انتهاء الأنشطة الحركية التي تتطلب جهداً.

٢. **النمو الإجتماعي**

تساعد الطفل على تفهم نوعية ومعنى العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع.

٣. **النمو العاطفي**

عندما يتقمص الأطفال شخصيات القصة يُتاح لهم التعبير عن عواطفهم.

وتُعدُّ القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات؛ فهي تمكن من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وتمهد للطفل الاستقلال عن والديه وعن الكبار بوجه عام.

وقد أوضحت بعض الدراسات أنه كلما كان هناك تثقيف وإثراء خبرات الأطفال بالكتب والقصص قبل التحاقهم بالمدرسة، كان استعدادهم للتعلم والقراءة والكتابة أفضل، وأن الطريقة التي تقرأ بها لأطفالك هي أهم عامل مؤثر على ربطهم بالكتاب؛

فهي أكثر أهمية من الكم الذي تقرأه لهم، فمن المهم أن تشجع طفلك على المشاركة في أثناء القراءة، وإلا فإن استفادته من القراءة ستكون محدودة، وستكون شبه منعدمة إذا كان مستمعًا ساكنًا.

ومن المهم أن تعرف قدرات أطفالك، وما الذي يجب أن تقدمه لهم في كل مرحلة عمرية، وفيما يلي بعض أنواع القصص التي يمكن تقديمها للأطفال في المرحلة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات:

- القصص القصيرة التي تدور موضوعاتها حول الحيوانات والأطفال.
- القصص الكوميدية أو الفكاهية.
- القصص الخرافية التي تتحدث عن الشخصيات الخارقة والمغامرات.

ولكن يجب علينا الحذر من التالي:

- أن لا يكون بطل القصة دائماً هو أمير أو أميرة لأن ذلك يجعل أعمال الخير مرتبطة فقط بفئة قليلة من الناس.
- أن لا يكون أحد أهم الشخصيات في القصة مخيفة لكي لا تسبب أحلام مزعجة.
- زوجة الأب ليست بالضرورة أن تكون شخص سلبي سيء.
- أن توحي القصة بالأمان وتتحدث عن الحب والحنان والرعاية.

أشكال تقديم القصة:

- القراءة المباشرة للطفل.
- استخدام كتاب.
- عرض باستخدام اللوحة الوبرية أو اللوحة المغناطيسية أو دُمى الخيال والظل.
- مسرح العرائس.

- دمى الأصابع ودمى القفاز.
- الرسم.
- البطاقات.
- عرض توضيحي.

بعض الخطوات العملية التي يمكن أن تثري خبرات الأطفال بصرف النظر عن العمر:

- أجلس الطفل بالقرب منك أثناء القراءة، وأتح له الفرصة للمس الصفحات وتقليبها كأسلوب من أساليب المشاركة.
- يجب إشراك الطفل وربطه بما يُقرأ له عن طريق طرح الأسئلة، ذات الإجابات المفتوحة، مثل: ماذا يحدث الآن؟ ما الذي سيحدث بعد ذلك في رأيك؟
- التخطيط لجعل قراءة كتاب أو قصة حدثًا مميزًا في اليوم يجب التطلع إليه بفارغ الصبر.
- يجب تشجيع الطفل على تمثيل بعض الأدوار من قصص تمت قراءتها معه وتكون مألوفة لديه ويستخدم فيها بعض ألعابه، وتشجيعه على ذلك لتنمية الخيال والقدرة على التفكير.
- يستطيع الأطفال تعلم سرد قصة مبسطة والمشاركة في القراءة؛ كما أن الأطفال في هذه المرحلة يمكنهم التعرف على الحروف والأصوات في الصفحة، ويمكن استخدام صورة وبطاقات عليها حروف لمساعدة الأطفال على التدرب على مهارات الكتابة.
- مناقشة القصة شيء ضروري وله أسس، مثل:

- إنهاء القصة بصمت.
- إعطاء آخر الكلمات حقها، وكأنها لعبة رائعة.
- بعد فترة قصيرة من الصمت، محاولة استشفاف ردة فعل الأطفال بدون أن نتحدث.

- ربما يكون هناك طفلاً وكأن الكلام على طرف لسانه، فبالإمكان مساعدته بتعابير الوجه وحركات الجسم ليتحدث دون أن نتكلم.
- اذا لم يتحدث أحد، تحدث أنت عن بطل القصة أو ماذا أحببت. حاول طرح أسئلة مفتوحة النهاية لتحفز على المشاركة.

وظائف أدب الطفل

- منح الطفل الشعور بالمتعة والراحة والاستمتاع.
- تنمية الحس الجمالي وتعريف الطفل على عالم الأدب ليصبح قارئاً ومتذوقاً له.
- تنمية الأحاسيس والمشاعر، مما يُمكِّن الطفل من إعطاء صدى لعالمه الداخلي ولتجاربه العاطفية.
- توسيع معرفة الطفل وإدراكه وتفكيره وتنمية خياله.
- تعريف الطفل وتنمية علاقته المميزة بالكلمة المكتوبة وتوسيع ثروته اللغوية.
- نقل التراث الحضاري والقيم الاجتماعية والدينية والتربوية.

إن التطور اللغوي للطفل يجب أن يغذيه تواجد للأدب الراقي بمختلف أشكاله في بيئة الطفل؛ وتعد عملية القراءة للطفل من أهم المثيرات اللغوية، وهي عبارة عن اتصال لغوي وعاطفي بسبب قرب الطفل من البالغ، فقراءة البالغ للطفل منذ سن صغيرة تتيح له سماع نماذج لغوية جديدة بالإضافة إلى أن البالغ عادة ما يعلق على الأحداث أو الصور مما يتيح المجال للطفل بالمشاركة اللغوية، وتكرار البالغ لتعليق الطفل ولكن بلغة أصح، لا شك أن مثل هذه الخبرات والأنشطة ستكسب الطفل مفردات ومعاني جديدة.

نشرة رقم (١/ ب)

كيفية سرد القصة.

تزيد القراءة المعرفة، وتجلب المتعة، وتوسع الخيال، لذا يجب تشجيع الأطفال عليها. وللوصول إلى قراءة ممتعة ومفيدة، فيما يلي بعض الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها عند القراءة للأطفال:

١. إيجاد المكان المناسب

البحث عن مكان هادئ ومريح، سواء في البيت أو في الصف، ليكون مكان القراءة الدائم. ويفضل إطلاق اسم على مكان القراءة وإعطاء الأطفال فرصة في المشاركة في اختيار هذا الاسم، مثل: زاوية الهدوء أو زاوية القراءة.

٢. فن سرد القصة

تمكن قراءة القصة عدة مرات المعلمة أو الأم من أن تحفظ القصة عن ظهر قلب، وبهذا فإن نظرة أو لمحة سريعة على الصفحة ستذكرها بالنص. وبعد أن تصبح القصة مألوفة للمعلمة أو للأم تستطيع أن تتدرب على قراءتها بمهارات وطرائق مختلفة مثل القراءة بصوت مرتفع، التكلم ببطء ووضوح واستعمال التوكيد في المكان المناسب أو الصمت أو إعادة جملة عندما يتطلب النص ذلك.

قبل أن تبدأ المعلمة أو الأم بقراءة القصة يجب عليها أن تخلق شعوراً بأن شيئاً مميزاً على وشك الحدوث من خلال الحماسة التي تظهر في صوتها أو في تعابير وجهها عندما تقدم الكتاب، إضافة إلى الأمور التالية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء بقراءة القصة:

- اختيار مكان جلوس الأطفال والاهتمام بالإضاءة الكافية.
- العمل على زيادة شعور الأطفال بالراحة والأمان والهدوء.

- وجود جميع الأطفال في المجموعة.
- جلوس الأطفال في حلقة دائرية أو نصف دائرية وأن يكونوا بعيدين عما يشتت انتباههم.
- اختيار القصة المناسبة لخصائص مجموعة الأطفال وحاجاتهم واهتماماتهم.
- التنويع والتكرار في سرد القصة.
- التركيز على المضمون والشخصيات.
- الابتعاد عن التحيز العرقي والأدوار التقليدية للشخصيات في سرد أحداث القصة.
- الاهتمام باللغة المترابطة ذات المعنى.
- الاهتمام بعنصر التشويق والجاذبية والوصف.
- تحديد سلوكيات معينة وتقديم نموذج للقدوة الحسنة.
- العمل على إثارة فضول الأطفال.
- تجنب المثيرات المتعددة أثناء سرد القصة.
- تجنب العنف في القصة.
- اختيار الوقت المناسب لسردها.
- عدم شرح معنى القصة للأطفال أو الحكاية بل يجب تركهم يستخلصون هذا.
- تعديل الحكاية أو القصة وفقاً لسؤال الأطفال.
- النهاية السعيدة للقصة.
- النهاية المفتوحة المتوقعة من قبل الأطفال لبعض القصص.
- استعمال التعبير المناسب للقصة.
- تبسيط الحكاية للأطفال وفق إدراكهم.

• قراءة القصة قراءة تعبيرية.

٣. خطوات قراءة القصة

١) ابدئي القصة بتهيئة المزاج وتقديم تعليقات شخصية

– يمكنك إخبار الأطفال ممن تعلمت القصة، مثلاً: "هذه القصة أخبرني بها جدي عندما كنت طفلة".

– يمكنك إحداث مزاج فكاهي بسؤالك: "كم واحداً منكم يحب أن يضحك؟"

– حافظي على الاتصال البصري مع الأطفال.

٢) اعرضي غلاف القصة واذكري اسمها.

- يمكنك الإمساك بالقصة عالياً وعرض الغلاف عليهم، وهنا ينبغي أن توحي صورة الغلاف بمحتوى القصة.

- شجعي الأطفال على التنبؤ بأحداث القصة عند قراءتها لأول مرة.

٣) اقرئي القصة مركزة على الأحداث الهامة.

٤) توقفي قليلاً قبل تقديم شخصية أو فكرة جديدة.

٥) فسري الكلمات التي لا يعرف الأطفال معناها.

٦) اقرئي القصة بأصوات وتعبيرات مختلفة، مثل استعمال:

- الهمس أو الصراخ إذا كان هذا مناسباً.

- تقليد الأصوات وبالذات إذا كان في القصة طيور أو حيوانات.

- تعديل سرعة القراءة للتأمل في بعض أحداث القصة.

- تغيير طبقة الصوت، مثل: طبقة صوت عالية للدب الكبير، ودرجة صوت منخفضة للدب الصغير.

- تغيير تعبيرات الوجه وفقاً للأحداث (الفرح، الحزن...إلخ).

٧) اسألي الأطفال عن أحداث القصة (كيف؟ من؟ متى؟) إضافة إلى التركيز على الأسئلة المفتوحة. إن طرح الأسئلة على الأطفال ذات أهمية كبرى وكذلك تعليقاتهم والاستجابة لها بهدف مساعدتهم على توظيف اللغة وزيادة فهمهم لأحداث القصة، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

– الأسئلة الافتتاحية مثل: ماذا يحدث هنا برأيك؟ ترى ماذا حدث هنا؟

– أسئلة لمتابعة الحوار في حالة أن الطفل لا يدرك المعنى، مثل: لماذا يسرع الأب للعمل؟ لماذا تنظر الطفلة إلى الطائر؟ ماذا يمكن أن يكون قد حدث؟

– الأسئلة السببية لمساعدة الطفل على إدراك وفهم العلاقات السببية، مثل: لماذا كانت الأم تعد الطعام؟ لماذا يأخذ الطفل طعامه معه؟

– أسئلة الإسقاط، مثل: ماذا تظن أن الأم تقول؟ بماذا سيفكر الأب عندما يعرف أنه نسي طعامه؟ ماذا تقول الطفلة للأم؟

– أسئلة التنبؤ، مثل: ماذا سيفعل الأطفال الآن؟ كيف يمكن أن يلحق بالعصفور؟

– أسئلة الربط لمساعدة الأطفال على ربط القصة بخبرات الأطفال، مثل: ماذا سيحدث الآن في رأيك؟ ماذا سيفعل الأطفال الآن؟

٨) اطلبي من الأطفال تغيير أحداث القصة.

٩) إنهاء سرد القصة.

طريقة سرد القصة لها أهميتها تماماً كما هو الحال في تقديمها، والأطفال يتشوقون لمعرفة كيف تنهي أحداث القصة. وهنا تكمن متعة الأطفال؛ ولذا ينبغي أن تكون نهاية القصة واضحة وسعيدة. ففي نهاية سرد القصة يمكن للمعلمة أو الأم أن تقوم بما يلي:

- طرح سؤال حول القصة، مثل: "ما أكثر شيء أحببته حول القصة؟".

- التعليق حول الأشخاص أو الحبكة أو مسرح الأحداث (الزمان والمكان).

٤. أنشطة ما بعد القصة

يمكن للمعلمة أو الأم القيام ببعض الأنشطة الإضافية المتعلقة بالقصص إذا توفر لها الوقت في ذلك اليوم:

- اطلبي من الأطفال رسم المنظر أو الحدث الأكثر أهمية بالنسبة لهم.
- اطلبي من الأطفال تمثيل أحداث القصة.
- وفري بعض الدمى لتساعد الأطفال في التمثيل.
- الصفحة السرية: اعرضي صفحة من صفحات القصة قبل قراءتها، وعند الوصول إلى تلك الصفحة على الطفل الذي يتذكر رفع أصبعه.
- الكلمة السرية: حددي كلمة متكررة في القصة واطلبي من الأطفال التصفيق عند سماع الكلمة المحددة.
- إنهاء القصة بالعبارة البسيطة: "شكراً لإصغائكم" أو بالطريقة التقليدية الشعبية.

اليوم الخامس

الوحدة الثالثة/٢

أماكن عيش الحيوانات

المقدمة:

توجيه السلوك:

إذا أردنا أن نوجه سلوك أطفالنا علينا أن نتذكر أننا كأباء وأمهات نحن القدوة، وهم يقلدون تصرفاتنا وسلوكنا وحتى أقوالنا، ونحن بالمقابل ننسخ سلوك أبائنا وأمهاتنا بوعي أو بدون وعي منا.

فلماذا ننتظر سلوكاً مميزا من أطفالنا ونحن لا نُمثل هذا السلوك؟! ومن أين للطفل أن يكون طفلاً واثقاً بنفسه إذا لم تكن معاملتنا له على أنه فرد له ذاته وأهميته في وسط العائلة وله رأي يشارك به ويستطيع أن يتخذ بعض القرارات (على الأقل فيما يخصه)؟

علينا أن نتذكر:

- **توجيه السلوك الناجح يعتمد على مدى ثقتنا بالطريقة التي نستعملها في التوجيه وبمدى نجاحه. فإذا كنا نؤمن بأن سلوك الضرب هو السلوك الأنجح، فلن نتقبل أي بدائل أخرى.**
- **أن الأطفال مختلفون والآباء مختلفون أيضاً، لذلك بعض الأساليب تنجح مع طفل ولا تنجح مع الآخر.**
- **ونحن نتعامل مع أطفالنا علينا أن نتذكر خصائص المرحلة العمرية التي ذكرت سابقاً.**
- **علينا أن نختار الطريقة التي تناسب قدرة الطفل واستيعابه.**

نحن مع أطفالنا نستخدم ثلاثة أساليب وهي:

١- أسلوب التسلط: وهو السيطرة على شخصية الطفل وإعطاء الأوامر للتنفيذ دون نقاش، فيفقد الطفل ثقته بنفسه وتظهر فجوة كبيرة بينه وبين والديه، ومع التقدم في العمر يصبح الطفل محباً للسيطرة والتملك.

٢- أسلوب التساهل: وهو ترك الطفل دون قواعد أو ضوابط لضبط سلوكه، فتغيب كل الحدود ويصبح الطفل متمرداً لا يردعه أي قانون.

٣- الأسلوب المتوازن: وهو أسلوب يركز على إعطاء الطفل الحرية المشروطة والإرشاد اللازم والأنظمة المطلوبة، فيصبح الطفل واثقاً ومعتمداً ومستقلاً بنفسه وملتزماً بقوانين أسرته.

النتاج العام:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على طرق توجيه السلوك غير المرغوب.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتذكر خصائص الأطفال النمائية للمرحلة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات.
- تتعرف على طرق توجيه السلوك الفعالة.
- تتعرف على بدائل كلمة لا.
- تتعرف على طريقة لفظ حرف (ب).
- تتعرف على طرق تشكيل حرف (ب) وطرق توظيفها.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط):

- يثير الميسر نقاش مع المتدربات حول تذكرهن الخصائص النمائية للأطفال من ٥ إلى ٦ سنوات.

المراجع:

www.viewfromamastepstool.com

- أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيف- تقديم الأستاذ الدكتور جميل الصمادي.

الموضوع الرئيسي: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (١)   **زمن النشاط:** (٤٥) دقيقة

اسم النشاط: توجيه السلوك   **الجلسة الأولى**

التهيئة والتحفيز: يسأل الميسر الأمهات: ما أكثر شيء يفعله طفلك يضايقك؟ وماذا تفعلين حياله؟

هدف النشاط:

- تتعرف على طرق توجيه السلوك.

التعلم القبلي:

أدوات النشاط: أوراق عرض (**Flip Chart**)، أقلام تخطيط، لاصق، أوراق عمل صور دورة حياة الضفدع والدجاجة، كرتون، صمغ، تجليد شفاف.

الإجراءات:

- يطلع الميسر المتدربات على المفاهيم والمواضيع الأساسية التي سيتعرف عليها الأطفال هذا اليوم:

- أماكن عيش الحيوانات المختلفة (الجبال، الصحاري، القطب، المحيطات، الغابات، المزرعة، المنزل).
- تصنف بعض الحيوانات حسب أماكن عيشها.
- دورة حياة بعض الحيوانات.
- مقارنة أطوال مختلفة.
- حرف (ب).

- يوزع الميسر المتدربات في مجموعات ويطلب منهن:

١- رصد السلوكيات السلبية لدى أطفالهن.

٢- النقاش حول طرق تعاملهن مع هذه السلوكيات، كيف يتصرفن؟

٣- عند انتهاء الوقت المحدد يطلب من كل مجموعة أن تعرض الأفكار على المجموعات الأخرى.

- يكتب الميسر الإجابات على أوراق (**flip chart**)، ويقدم لهن الحلول التالية:

١- مدح السلوك الإيجابي، أي سلوك إيجابي يقوم به الطفل عليك أن تمدحيه وتثني عليه.

٢- تجاهل السلوك الإيجابي، هناك بعض السلوكيات يقوم بها الطفل تكون سلوكات عابرة لا تستحق

الوقوف عندها وخاصة إذا كان الهدف هو لفت الانتباه.

٣- يجب أن يتعلم الطفل عواقب سلوكه ويتحمل تبعاته حتى يصبح لديه ضبطا ذاتياً(يصرخ فلا يجاب طلبه، يضرب أخته فيخسر اللعب معها).

٤- المحفزات والمكافآت، المكافأة المباشرة بعد السلوك المرغوب (مديح، تربيت على الكتف، عناق الطفل، إذا التزم بموعد النوم يختار القصة التي يحبها...إلخ.)

٥- تذكير الطفل بالسلوك المرغوب لأن الأطفال ينسون بسهولة.

٦- يجب أن يميز الطفل الخطوط الحمراء التي لا يستطيع تجاوزها أبداً والتي لا يوجد فيها تفاوض (التفاوض بماذا يأكل أو يشرب أو يلبس...إلخ.)

- عند الانتهاء يوزع الميسر أوراق عمل على المتدربات فيها صور لدورة حياة بعض الحيوانات ويطلب منهن قصها وإلصاقها على بطاقات وتجليدها بالتجليد الشفاف، ومن ثم يعطيها للمعلمة لتوظفها في تعليم الأطفال.

- يناقش الميسر المتدربات في محتوى الصور ويتركهن ليرتبنها حسب تسلسلها الزمني.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات بطرق توجيه السلوك.

الاستراتيجية:

التواصل.

الأداة: سجل وصف التعلم.

طرح الأسئلة:

- ما السلوكيات التي ترغبن في تغييرها؟
- ما هي المكافآت التي توظف لتعزيز السلوك المرغوب؟
- ماهي الخطوط الحمراء التي لا تقبلن لأطفالكم تجاوزها؟

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (١) **زمن النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: بدائل "لا" **الجلسة**: الأولى

التهيئة والتحفيز: يسأل الميسر الأمهات ماهي الأشياء التي تقلن "لا" لأطفالكم ردّاً عليها؟

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على بعض البدائل لكلمة لا.

التعلم القبلي:

طرق توجيه السلوك

أدوات النشاط: أوراق عرض (**Flip Chart**)، أقلام تخطيط، لاصق.

الإجراءات:

- يعرض الميسر كلمة "لا" ويقول للأمهات أن اليوم ممنوع استعمال "لا"؛ لذلك سنحاول في هذه الجلسة أن نجد بديلًا إيجابيًا لها.
- يعرض على الأمهات عبارة "لا تضرب" ويسأل: أعطوني بدائل "لا" في هذا الموقف.
- يستمع لجميع الإجابات.
- يكتب العبارة وإلى جانبها البديل:

١- لا تضرب..استعمل يديك في عمل أشياء مفيدة.

٢- لا تستعمل هذه الكلمة..أرجوك ابحث عن كلمة أخرى أكثر لطفًا.

٣- لا تبكي...حاول أن تهدأ وتستعمل كلمات لأفهم وأساعدك.

٤- لا يمكنني سماعك..تكلم ببطئ وبهدوء أرجوك

٥- لا تغضب..أنا أتفهم شعورك تماماً، وهذا من حقك بإمكانك أن.

٦- لا تأخذ هذا فهو ليس لك..بإمكاني أن أعطيك هذا بدلًا عن هذا

٧- لا أستطيع أن ألعب معك..ممكن أن نلعب بعد أن أنتهي من أو يجب أن نذهب إلى..وبعدها يمكننا اللعب.

التقويم:

الموقف التقويمي: معرفة بدائل كلمة "لا".

الاستراتيجية: الملاحظة.

الأداة: تقديم أمثلة من واقع الحياة تبين ممارسات سلوكية مرغوبة.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (٢) **زمن النشاط:** (٤٥) دقيقة

اسم النشاط: لوحي السحري **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: يكتب الميسر عبارات وحكم على بطاقات ملونة مختلفة، ويوزعها –مسبقاً– في أنحاء قاعة التدريب، ويطلب منهن البحث عنها. من تجد بطاقات أكثر تكون الفائزة؛ وتقرأ كل متدربة البطاقة التي وجدتها أمام زميلاتها.

هدف النشاط: يُتوقع من المتدربة أن:

- تصمم اللوح السحري.
- تتعرف على استخدامات اللوح السحري.

التعلم القبلي: توجيه السلوك.

أدوات النشاط: ورق مقوى، قلم تخطيط قابل للمسح، لاصق شفاف، قطعة قماش (لاستخدامها كممحاة).

الإجراءات:

- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات.
- يضع الميسر المواد أمام المتدربات ويخبرهن بفكرة اللوح السحري.
- يطلب الميسر من المتدربات تصميم اللوح السحري باستخدام الأدوات الموجودة أمامهن.

طريقة تصميم اللوح السحري:

- اختيار حجم مناسب من الورق المقوى، ويُفضل أن يكون لونه فاتحاً.
- تجليد الورقة من الجهتين بورق تجليد شفاف، أو تجليد حراري، فيصبح جاهزاً للكتابة عليه بقلم قابل للمسح، ويمكن استخدامه كلوح أو ورقة عمل.

- يتابع الميسر المتدربات أثناء تنفيذ المهمة.

- يكلف الميسر المتدربات بكتابة جملة أو رسم يعبر عن أكثر شيء رسخ في أذهانهن اليوم على اللوح السحري.
- يناقش الميسر المتدربات في استخدامات اللوح السحري.

التقويم:

الموقف التقويمي: معرفة المتدربات بكيفية تصمم اللوح السحري، واستخداماته.

الاستراتيجية: التواصل

الأداة: سجل وصف التعلم.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (٣) **زمن النشاط:** (٣٠) دقيقة

اسم النشاط: حرف (ب). **الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: مراجعة الحروف التي أعطيت في الأيام السابقة.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تشكل حرف (ب) بطرائق مختلفة.
- تتعرف على طرائق الاستفادة من موجودات البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ط).

التعلم القبلي: الحروف السابقة، حروف المد (ا) (و) (ي).

أدوات النشاط: معجون، بطاقة حرف (ب) مفرغ، قيطان أحذية، بطاقة حرف (ب) مثقب، حرف (ب) مكتوب بورق الزجاج، ألوان مائية أو خشبية أو شمعية، صندوق الرمل.

الإجراءات:

- يسرد الميسر(يمكن الاستعانة بمعلمة الأطفال) قصة حرف (ب) التي أعدها مسبقاً مطبقة خطوات سرد قصة الحرف كما وردت في الكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، مثال: بابا وماما يعدان الطعام، قالت ماما: رباب، أعطني البطاطا والبندورة لأجهز لكم الطعام...إلخ.
- يطبق الميسر نشاط الوعي الصوتي لتعريف المتدربات بصوت حرف (ب) وفق الإجراءات الآتية:

التهيئة:

- يعرض الميسر صورة (بطة) ويقول: الآن سنتعرف على صوت حرف (ب).

النمذجة:

- يعرض الميسر صورة (ب) وينطقها مرة واحدة.
- ينطق الميسر صوت حرف (ب) الموجود في كلمة (بطة) ويلفظ صوت حرف (ب) وحده ثلاث مرات.
- يعرض الميسر صورة (بطة) ويقول ما رأيكم أن تشاركني الآن في نطق صوت (ب) في كلمة (بطة).
- ينطق الميسر والمتدربات كلمة (بطة) مرة واحدة، ثم ينطق صوت (ب) وحده ثلاث مرات.

- يعرض الميسر على المتدربات بشكل فردي بطاقة حرف (ب) المكتوب بورق الزجاج ويطلب منهن تمرير أصبع السبابة عليه وتلمسه، ويناقشهن بأهمية هذه العملية للطفل من حيث تنمية حاسة اللمس وتنمية العضلات الدقيقة.
- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات:

المجموعة الأولى: استخدام حرف (ب) المثقب وقيطان الأحذية، لشك القيطان داخل الثقوب.

المجموعة الثانية: تلوين حرف (ب) المفرغ.

المجموعة الثالثة: تشكيل حرف (ب) بالمعجون.

- يجهز الميسر المواد ويوزعها على المجموعات.
- يتابع الميسر المجموعات أثناء تنفيذ المهمات.
- تعرض المجموعات عملها وتناقشه.
- يطلب الميسر من كل متدربة كتابة حرف (ب) في صندوق الرمل، ويناقش أهمية هذه العملية للطفل.
- يناقش الميسر المتدربات بكيفية استخدام موجودات البيت وخامات البيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ب).

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات طرق تشكيل الحرف.

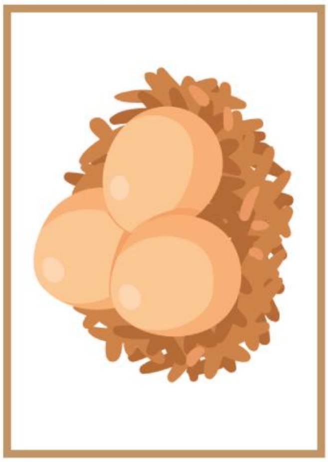
الاستراتيجية: الملاحظة.

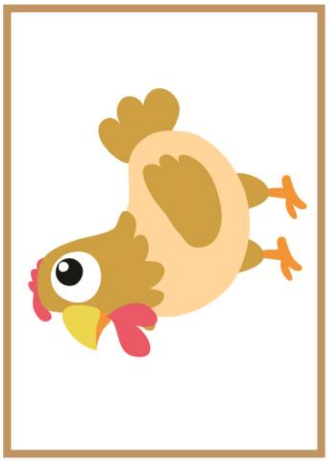
الأداة: قائمة الرصد.

المعايير	نعم	لا
ينطق صوت الباء ساكن		
ينطق صوت الباء مع المد القصير		
ينطق صوت الباء مع المد الطويل		
يميز شكل حرف الباء		

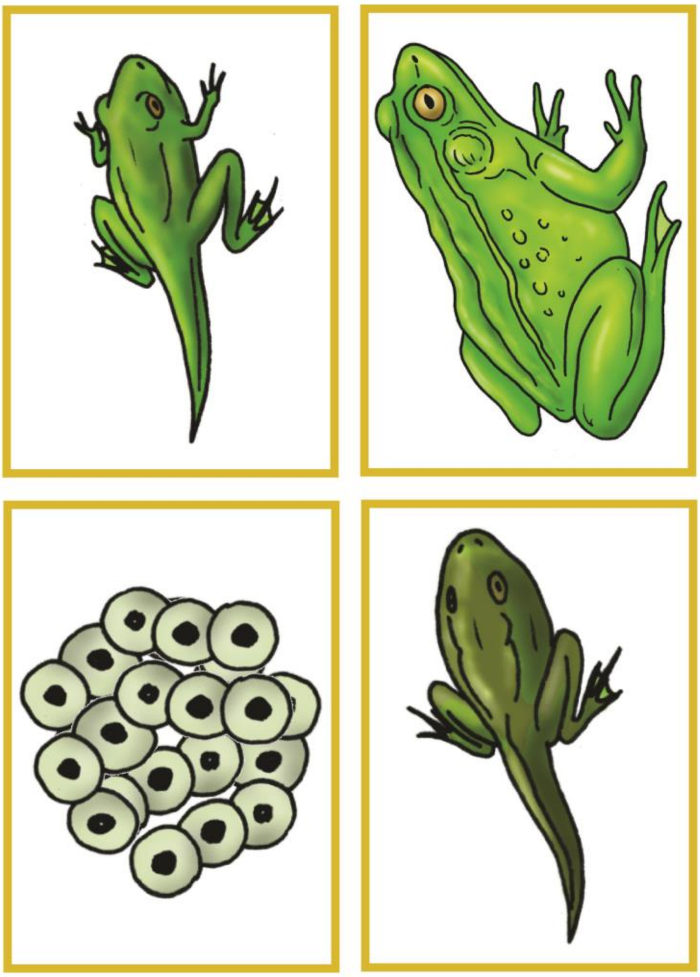
دورة حياة الدجاجة







دورة حياة الضفدع



الجلسة الثانية

أماكن عيش الحيوانات

النتاج العام:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تربط بين طرق تعلم الأطفال وخصائصهم النمائية.
- تتعرف على طرق استخدام وسائل بسيطة في البيت وتوظفها في تعليم طفلها الرياضيات.

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على فوائد واستعمالات البساط متعدد الفوائد.
- توظف البساط المتعدد الفوائد لتعليم الطفل مفاهيم مختلفة: رياضية، لغوية، علمية، صحية.
- تعد بساط متعدد الفوائد من خامات البيئة المتوافرة لديها.

التهيئة والتعلم القبلي (الربط):

- يلعب الميسر مع المتدربات لعبة مثل رمي الكرة، والتحدث عن أحد الخصائص النمائية للأطفال في المرحلة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات.

المراجع:

Missmernagh.com" homework and learning fun from 0-7 yrs.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (١) **زمن النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: ألعب مع الرياضيات **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: يرفع الميسر بطاقة عليها عدد وعلى كل أم أن تصفق حسب العدد (١ يصفق مرة، ٢ يصفق مرتان...إلخ.)

هدف النشاط:

يتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على طرق بسيطة لمساعدة طفلها في تعلم الرياضيات من خلال اللعب.

التعلم القبلي: حرف (ب).

المواد والأدوات: حجارة، ألوان فلوماستر، عيدان البوظة الخشبية، ألوان مائية.

الإجراءات:

- تخرج المتدربات مع الميسر ويجمعوا حجارة من الخارج.
- يعودوا إلى غرفة الصف.
- يقسم الميسر المتدربات إلى مجموعتين. واحدة تكتب على كل حجر عدد وعلى حجر آخر تنقط أو ترسم على الحجر شكلاً يمثل العدد (من ١ إلى ١٠).
- المجموعة الثانية تلون عيدان البوظة بالألوان المائية وبعدها تشكل منها شكلاً هندسياً.
- عند الانتهاء، نعرض عليهم الأفكار في نشرة رقم (١): أفكار لتعلم الرياضيات في البيت.

التقويم:

الموقف التقويمي:

الاستراتيجية: التقويم المعتمد على الأداء.

الأداة: سجل وصف سير التعلم.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: أماكن عيش الحيوانات

رقم النشاط: (٢) **زمن النشاط:** (٤٠) دقيقة

اسم النشاط: البساط متعدد الفوائد **الجلسة:** الثانية

التهيئة والتحفيز: يقوم الميسر بعرض قطعة بلاستكية، مثل: شرشف المائدة، ويسأل: ماذا يمكن أن نستفيد من هذه القطعة؟ ويستمع إلى إجابات المتدربات.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على فوائد واستعمالات البساط متعدد الفوائد.
- توظف البساط المتعدد الفوائد لتعليم الطفل مفاهيم مختلفة: رياضية، لغوية، علمية، صحية.
- تعد بساط متعدد الفوائد من خامات البيئة المتوافرة لديها.

التعلم القبلي: خامات البيئة والاستفادة منها في تعلم وتعليم الأطفال.

أدوات النشاط: البساط متعدد الفوائد، أشكال هندسية من الكرتون، معجون، ورق أبيض، ألوان مائية أو خشبية أو شمعية، صور حيوانات وصور لأماكن عيشها.

الإجراءات:

- يشرح الميسر أن البساط متعدد الفوائد ممكن إعداده من خامات البيت، مثل قطعة كبيرة من الكرتون وتجليدها بالتجليد الشفاف، من الممكن أيضاً استعمال قطعة من المشمع القديم وتوظيفه في اللعب مع طفلها.
- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات، ويعطي لكل مجموعة بساطاً ويعطيها المواد وعليها أن تفكر بطريقة توظف فيها البساط باستعمال المواد المعطاة:

المجموعة الأولى: أشكال هندسية من الكرتون المجلد.

المجموعة الثانية: مجموعة من الحروف.

المجموعة الثالثة: ورق أبيض والعدد (٣) مفرغ.

المجموعة الرابعة: صور الحيوانات وأماكن عيشها.

تعرض المجموعات عملها وتناقشه.

- يشجع الميسر المتدربات على إعداد بساط متعدد الفوائد باستخدام خامات البيئة المتوافرة لديهن.

التقويم:

الموقف التقويمي:

- معرفة المتدربات كيفية صنع بساط متعدد الفوائد واستعمالاته لتعليم الطفل مفاهيم مختلفة: رياضية، لغوية، علمية، صحية.

الاستراتيجية: الملاحظة.

الأداة: سلم تقدير عددي.

المعايير	ممتاز	جيد جدا	جيد	متدني
تؤكد فوائد البساط المتعدد الفوائد				
تصمم بساط متعدد الفوائد				
توظف البساط متعدد الفوائد في مواقف تعليمية مختلفة				

التقويم الختامي:

يطرح الميسر مجموعة من الأسئلة حول المفاهيم والموضوعات التي أُعطيت للمتدربة خلال الجلسة

الامتداد: يكلف الميسر المتدربات مساعدة أطفالهن بتنفيذ المهمة البيتية وتوضيحها لهن.

نشرة رقم (١):

أفكار لمساعدة الأطفال في تعلم الرياضيات في المنزل:

- المساعدة في وضع المعايير المطلوبة أثناء خبز كعكة أو إعداد البسكويت.
- عد النقود المعدنية مع الأطفال ومقارنة كمية القروش من الفئة الصغيرة بالفئة الأكبر للوصول إلى التساوي.
- ترتيب الملاعق الكبيرة والصغيرة ومقارنة أحجامها.
- ترتيب الأوعية البلاستيكية من الكبير إلى الصغير وبالعكس.
- تصنيف الملابس حسب اللون أو الحجم.
- الطلب من الطفل إحضار كمية معينة من الخضراوات (٣ خيارات، ٣ ورقات من الخس، ١ ليمونة).
- ألعاب تحتاج إلى نرد مثل السلم والحية.
- عد الدرج أثناء الصعود تصاعدياً وأثناء النزول تنازلياً.
- البحث عن أشكال هندسية (دائرة، مثلث، مربع، مستطيل) من بيئة المنزل.
- إعطاء الطفل أحجام وأوزان وأطوال لمقارنتها.
- إعطاء الطفل أثمان أشياء مختلفة وسؤاله: ما الأغلى ثمنًا وما الأرخص؟

المهمة البيئية

الوحدة الثالثة/٢

أماكن عيش الحيوانات

مهام ممتعة للطفل في البيت

- تنمذج الأم السلوكيات المرغوب فيها داخل البيت (أي تقوم الأم والأسرة بالسلوك أمام الطفل)، مثل: الاحترام وطريقة التحدث والتعامل مع الكبار والآخرين.
- استخدام الكلمات السحرية أثناء تعامل الأم والأب مع أفراد الأسرة، مثل: شكراً، عفواً، لو سمحت، بارك الله فيك، جزاك الله خيراً.
- تشجع الأم طفلها على حل ورقة عمل رقم (١٥).
- تعد البساط متعدد الفوائد مع طفلها وتوظفه في أنشطة تعليمية مع طفلها.
- تنفذ الأم مع طفلها بعضاً من الأفكار المرفقة في نشرة رقم (١).
- تقرأ الأم أو أحد أفراد الأسرة القصة التي أحضرها الطفل من المدرسة وتسجل اسم القصة واسم المؤلف وتوقع على السجل.





اليوم السادس

الوحدة الرابعة

صحتي ونظافتي

الوحدة الرابعة صحتي ونظافتي				
مجالات النمو	**العمل مع الأطفـــــال**		**العمل مع الأهل**	
	النتاجات الخاصة يُتوقع من الطفل أن:	الوسائل المستخدمة	النتاجات الخاصة يُتوقع من المتدربة أن:	المواد اللازمة
الأخلاقي/ الديني	– يدعو دعاء الطعام عند البدء بتناوله. – يتعرف على حديث (سم الله). – يذكر اسم الله (الشافي). – يعتاد قول: بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين.	– وجبة طعام – لوحة دعاء الطعام	– تتعرف إلى الأمراض والمشكلات الشائعة للفئة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات. – تتعرف إلى قواعد الصّحة	– معجون أسنان، فرشاة أسنان، بشكير، كأس، مشط، المهمة البيتية – البساط متعدد الفوائد،
الاجتماعي/ الانفعالي	– يظهر سلوكاً اجتماعياً لائقاً أثناء تناول الطعام. – يعبر عن شعوره بالألم. – يظهر مشاعر التعاطف تجاه المريض. – يحافظ على أدوات اللعب. *يشارك الأقران ألعابهم. ** يلتزم بأوقات اللعب. يتقبل ويتعاطف مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	– الأرجوحة – السحسيلة – الرمل – مجسمات لأدوات طبيب، علبة دواء كرتونية فارغة	والنظافة الشخصية. – تتعرف إلى الممارسات الصحية السليمة في البيت والتغذية السليمة. – تتعرف إلى الصحن الغذائي والمجموعات الغذائية.	أشكال هندسية من الكرتون المجلد، المعجون، ورق أبيض الألوان مائية أو خشبية أو شمعية، صور الأطعمة في ثلاث وجبات (فطور،
اللغوي	– يستمع لقراءة قصة حرف (س). – يعيد سرد أحداث القصه بلغته الخاصة. – يلفظ حرف (س).	– قصة – صور حرف (س) – مجسمات (س)	– تشكل حرف (س) بطرائق مختلفة. – تتعرف على طرائق الاستفادة من موجودات	وغداء، وعشاء) – بطاقة حرف (س) المشكل بالزجاج،

	– يشكل حرف (س) بطرائق مختلفة. – يلفظ أسماء تحوي حرف (س).	– معجون، قلم، ورقة عمل، – بطاقة حرف (س) المكتوب بورق الزجاج – خيوط صوف، ورق لميع، معجون، صندوق الرمل – صندوق المفاجآت – بطاقة حرف (س) مفرغ – سجادة الأحرف العربية	البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (س). – تتعرف على كيفية تعليم طفلها آداب الطعام. – تستثمر فترة تناول طفلها للطعام في تعليمه فوائد الأطعمة التي يتناولها. – تتعرف إلى كيفية تنفيذ المهمة البيتية مع طفلها. – تتعرف أهمية تشجيع الطفل على التعبير عما يشعر به عند المرض.	خيوط صوف، ورق لميع، معجون، صندوق الرمل أوراق عرض (Flip Chart)، أقلام تخطيط، لاصق، لوحة الهرم الغذائي صور، ورق – مجسمات لأدوات طبيب، علبة دواء كرتونية فارغة
الجسمي/ الصحي	– يغسل يديه قبل وبعد الطعام. – ينظف أسنانه بطريقة صحيحة.	– فرشاة أسنان، مشط، معجون أسنان، كأس ماء، بشكير،	مهام ممتعة للطفل في البيت تشارك الأم الطفل التعلم في المنزل بالقيام بالأعمال الآتية: – تخصيص أدوات نظافة	– أدوات نظافة – معجون أسنان – فرشاة – جدول بالوجبات

		محارم ورقية	للطفل وتعليقها	اليومية
العقلي/ المعرفي	– يذكر أسباب بعض الأمراض، مثل التسوس. – يميز الشكل الهندسي. – يذكر أدوات النظافة الشخصية التي يستخدمها يومياً. – يتعرف على فوائد استعمال أدوات النظافة. – يتعرف على مفهوم العدد. – يحدد المدلول الكمي للعدد (٤). – يرسم شكل الدائرة على الرمل. – يتعرف على أهمية المحافظة على نظافة الأسنان. – يميز شكل الدائرة – يرسم ويلون دائرة – يحضر أشياء دائرية الشكل من البيئة المحيطة – يتعرف على مفهوم داخل وخارج	– صور توضيحية من القصص أو من صف الروضة، العدسة المكبرة – مقص أظافر، صابون، مشط، مرآة، فرشاة أسنان، معجون أسنان – مجسمات الأعداد – مهرجان الاشكال الهندسية – صورة أسرة تتناول الطعام – علبة جبنة دائرية، قطع جبنة مثلثة...إ	في مكان محبب له وشراء معجون أسنان بنكهة محببة للطفل. – مشاركة الطفل الاهتمام بنظافته الشخصية، مثل: تنظيف الأسنان قبل النوم بطريقة اللعب. – عمل جدول بالوجبات التي تناولها الطفل أثناء اليوم باستخدام الرسم أو لصق صور عن الوجبات. – قص صور عن العادات الصحية السليمة أو أنواع الطعام الصحي ولصقها على ورق لعمل ألبوم الصحة.	

		لخ. – مكعبات، معجون، صوف، صمغ، أوراق عمل – بطاقة العدد (٤) مفرغ – بطاقة العدد (٤) مكتوب بورق الزجاج – القفز على الأرقام العربية – البساط متعدد الفوائد – صندوق الرمل		
الجمالي	– يردد أغنية: بغسل وجهي من بكير. – يستمع إلى قصة (شيء غريب فعلاً)	– أغنية: بغسل وجهي من بكير		

***من حقي**

****من واجبي**

الجلسة الأولى

صحتي ونظافتي

المقدمة:

يُعد الاهتمام بصحة الطفل من أبرز الجوانب التى تشكل شخصيت؛ وبناء قدراته الجسمية والعقلية، وكلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً في ثقافة الأسرة والمجتمع؛ لذا، يجب الاهتمام بالتربية الصحية للطفل والعمل على مساعدته لبناء جسم سليم والعناية بنفسيته وتنمية شعوره بالمسؤولية وتنمية مهاراته المختلفة وتزويده بمبادئ تساعده على المحافظة على صحته بتقديم المسكن الصحي والرعاية الصحية والوعي الصحي، وتنمية قدراته الجسدية والنفسية وتحصينه بالمطاعيم المختلفة.

النتاج العام:

يُتوقع من المتدربة أن:

- **تتعرف على الصحن الغذائي والغذاء السليم.**
- **تتعرف قواعد الصّحة العامة والنظافة الشخصية.**
- **تتعرف الممارسات الصحية السليمة في البيئة المحيطة في الطفل.**

النتاجات الخاصة:

يُتوقع من المتدربة أن:

- **تتعرف على قواعد الصّحة العامة والنظافة الشخصية.**
- **تتعرف على الممارسات الصحية السليمة في البيت.**
- **تشكل حرف (ب) بطرائق مختلفة.**

– تتعرف طرائق الاستفادة من موجودات البيت والبيئة المحيطة بالطفل لتعليمه حرف (ب).

التهيئة والتعلم القبلي (الربط):

- يناقش الميسر مع المتدربات الخصائص للأطفال في المرحلة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات.

الموضوع الرئيس: رفع استعداد الأطفال للتعلم

الموضوع الفرعي: صحتي ونظافتي

رقم النشاط: (١)	**اسم النشاط:** التغذية السليمة
زمن النشاط: (٥٠) دقيقة	**الجلسة:** الأولى

التهيئة والتحفيز: يضع الميسر مجموعة صور تحتوي فاكهة وخضار وغذاء مختلف، ويطلب من المتدربات وضعها في مجموعات غذائية.

هدف النشاط:

يُتوقع من المتدربة أن:

- تتعرف على مفهوم التغذية السليمة.
- تتعرف على فوائد التغذية السليمة.

التعلم القبلي:

أدوات النشاط: أوراق عرض (**Flip Chart**)، قلم.

الإجراءات:

يطلع الميسر المتدربات على المفاهيم والمواضيع الأساسية التي سيتعرف عليها الأطفال هذا اليوم:

- دعاء الطعام.
- الحديث الشريف (يا غلام سم الله).
- طرق النظافة والأدوات الشخصية.
- آداب تناول الطعام.
- شكل الدائرة.
- العدد (٤).
- حرف (س).

- يلصق الميسر ورقة عرض (**Flip Chart**) على الحائط قبل البدء في النشاط.

- يوزع الميسر المتدربات إلى مجموعات.
- يوضح الميسر المهمة للمتدربات (كتابة كلمة تدل على مفهوم التغذية السليمة على ورقة العرض(FlipChart)، الملصقة على الحائط بشكل فردي).
- يتابع الميسر المتدربات أثناء تنفيذ المهمة.
- يناقش الميسر المتدربات في مفهوم التغذية السليمة ويتم الاتفاق على هذا المفهوم.
- تعود المجموعات إلى أماكنها، ويكلفها الميسر بتوضيح أهمية التغذية السليمة لأطفال هذه المرحلة.
- يتابع الميسر المتدربات أثناء تنفيذ المهمة.
- تعرض المجموعات عملها وتناقشه مع المجموعات الأخرى.
- يعرف الميسر المتدربات على المجموعات الغذائية.
- يطرح الميسر سؤالاً على المتدربات: ما دورك في عملية تغذية الطفل؟
- يستمع الميسر لإجابات المتدربات ويناقشها، ويتم الاتفاق على دور الأم في عملية تغذية الطفل في هذه المرحلة، نشرة رقم (٢) التغذية والعادات الصحية السليمة.

التقويم:

الموقف التقويمي:

– معرفة المتدربات مفهوم التغذية السليمة وفوائدها.

الاستراتيجية: التقويم الذاتي.

الأداة: سلم تقدير عددي.

المعايير	٤	٣	٢	١
تعرف مفهوم التغذية السليمة				
توضح فوائد التغذية السليمة				
تبين العادات الصحية السليمة				

الفهرس